

Análisis crítico de las reivindicaciones de la población sorda y su educación bilingüe: el proceso de (des)colonialidad de la hegemonía de la educación monolingüe en Brasil y Portugal/ *Critical analysis of deaf people's reivindications and their bilingual education: the process of (de)colonization of the monolingual education hegemony in Brazil and Portugal*

Cleide Emilia Faye Pedrosa*

Profesor de Lingüística y Análisis Crítico del Discurso en el Departamento de Letras Libras y PPGL en la Universidad Federal de Sergipe. Postdoctorado en Literatura, UERJ, 2008. Profesor Visitante en la Universidad de Lisboa (2019-2020).

 <https://orcid.org/0000-0003-4021-8189>

Recibido: el 23 ago. 2019. **Aprobado:** el 17 feb. 2020.

Cómo citar este artículo:

PEDROSA, Cleide Emilia Faye. Análisis crítico de las reivindicaciones de la población sorda y su educación bilingüe: el proceso de (des)colonialidad de la hegemonía de la educación monolingüe en Brasil y Portugal. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 9, n. 1, mar. 2020. p. Port. 120-150 / Eng. 117-147. ISSN 2317-2347.

RESUMEN

Este artículo discute la Educación bilingüe de la comunidad sorda, y su objetivo es analizar, basados en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y en Estudios Sordos, los puntos de convergencia en los discursos de educación bilingüe para sordos en el Brasil y en Portugal, como forma de descolonización lingüística frente a la hegemonía de la educación monolingüe oyente. Analizamos dos cartas en que sordos reivindican su Educación bilingüe: Carta abierta de los Doctores Sordos al Ministerio de Educación (Brasil, 2012); Carta Social de la persona sorda (Portugal, 2012). Seguiremos la metodología aplicada, cualitativa sobre la perspectiva interpretativista. El análisis lingüístico, a través de la Gramática Sistémico-funcional (GSF), guiará las interpretaciones, pues los análisis en ACD deben moverse entre lo lingüístico y lo social. El punto alto de un análisis respaldado en ACD es su preocupación con los derechos de grupos vulnerables. Los discursos de las cartas identifican los puntos de convergencia entre las comunidades sordas en su lucha por educación bilingüe como primordial para la preservación de su cultura y su identidad.

PALABRAS-CLAVE: Comunidad Sorda; Análisis Crítico del Discurso; Descolonización lingüística.

ABSTRACT

This article discusses the bilingual education of deaf community, and its objective is to analyze, based on the Critical Discourse Analysis (CDA) and Deaf Studies, the points of convergence in the bilingual education discourses for the deaf in Brazil and Portugal, as a form of linguistic decolonization against the hegemony of monolingual hearing education. We analyzed two letters in which deaf people claim their bilingual education: Open Letter of Deaf Teachers to the Ministry of Education (Brazil, 2012); Social Letter of the Deaf Person (Portugal, 2012). We followed the methodology applied, qualitative on the interpretation perspective. Linguistic analysis, through Systemic-

*

 cleidepedrosa@oi.com.br

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i1.1553>

Functional Grammar (GSF), will guide interpretations, since analyzes in CDA must move between linguistic and social. The culmination point of an analysis supported by CDA is its concern with the rights of vulnerable groups. The speeches of the letters identify the points of convergence among deaf communities in their struggle for bilingual education as essential for the preservation of their culture and identity.

KEYWORDS: Deaf Community; Critical Discourse Analysis; Linguistic Decolonization.

1 Introducción

Sociedades posmodernas (GIDDENS, 2002), líquidas (BAUMAN, 2009), se pronuncian como las que se adaptan a los contextos sociohistóricos de sus ciudadanos y ciudadanas. Así mismo, en cierta medida, las adaptaciones sociales no son tan evidentes para algunas minorías desfavorecidas, a ejemplo de la comunidad sorda, que hace siglos enfrenta la exclusión en, prácticamente, todos los ámbitos de su vida social.

Con el fin de encarar estas cuestiones, las sociedades se organizan y promulgan leyes para atender sus diferencias, y, especialmente, para atender a los grupos vulnerables y, de esa forma, buscar equidad para estos grupos. Pires e Pires (2013), con base en Levinas, exponen que

La ética de la solidaridad es que da sentido a mi existencia y a mi propio YO: es en la relación de alteridad entre YO y el TÚ, en la actitud de saber cuidar de sí, de los otros (...) que se manifiesta la ética del hombre de nuestros días (PIRES; PIRES, 2013, P. 27).

Honneth (2003, p. 209) también expone que la “solidaridad” es una especie de relación recíproca, interactiva “en que los sujetos toman interés recíprocamente por sus modos distintos de vida”. Añade que, en algunas circunstancias, el concepto de “solidaridad” se aplica (...) “a las relaciones de grupo que se originan en la experiencia de la resistencia común contra la represión política”.

Puntuar estas cuestiones, de acuerdo con la sociedad brasilera, representa resistencia delante de injusticias con grupos minoritarios y, entre ellos, con los sordos. Sin embargo, no podemos decir que las sociedades europeas actuaron diversamente con sus sordos. El congreso de Milán (1880), sin duda, ha sido un ejemplo referido a la exclusión de los sordos y sus derechos a una Educación basada en su lengua y su cultura (BARROS, 2014).

El antropólogo social Ortúzar (2016) explicita que todo orden social produce sus víctimas, en otras palabras, produce exclusión. Por eso, estas mismas sociedades carecen desarrollar estrategias y destinar recursos para enfrentar sus fragilidades e injusticias.

Concretamente sabemos que en el caso de los sordos, su mayor aspiración es el derecho a una Educación Bilingüe, respetando sus especificidades y dando énfasis a su lengua

materna (CARVALHO, 2011; LACERDA; LODI, 2010; LODI; LUCIANO, 2010; GOLDFELD, 2002). Llevando estos aspectos en consideración, es que trazamos el objetivo general de analizar, basados en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y en los Estudios Sordos (ES), los puntos de convergencia en los discursos de educación bilingüe para sordos, elaborados por ellos, en Brasil y en Portugal, como forma de descolonización lingüística frente de la hegemonía de la educación monolingüe oyentista. Alcanzar este objetivo surge de la siguiente hipótesis: existen convergencias de identificación lingüística de usuarios de una lengua de señas o gestos en contacto con una lengua oral en la modalidad escrita a, independientemente del país, requerir el derecho a una educación bilingüe; y de las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿La necesidad de una educación bilingüe con la lengua de señas como lengua materna es uniforme para las comunidades sordas brasileñas y portuguesas?; (2) ¿Qué manifestaciones discursivas son identificadas en las aspiraciones de una educación bilingüe?; (3) ¿Qué documentos influyen en las manifestaciones discursivas sobre Educación Bilingüe de las comunidades sordas brasileñas y portuguesas?

Con el fin de encarar estas fuertes cuestiones de política lingüística, esta investigación buscó lograr cumplir los objetivos específicos, que al ser desarrollados, responden las preguntas anteriores: (1) verificar si las dos comunidades sordas, brasileña y portuguesa, reivindican la Educación bilingüe; (2) comparar, críticamente, los discursos de reivindicación a una Educación bilingüe de sordos de Brasil y Portugal; (3) identificar las bases documentales de los discursos de una Educación Bilingüe para sordos.

2 Análisis crítica discursiva de las reivindicaciones de la población sorda y el proceso de (des)colonialidad de educación monolingüe

El Análisis Crítico del Discurso (ACD), de origen anglosajón, surgió al final de la década de 1980. Su fuerte, que se centra en investigaciones en torno a las ciencias sociales, es resultado de su posicionamiento político en pro de las minorías (FAIRCLOUGH, 2008). Ella procura “desconstruir los significados tomados como obvios, o las ‘agendas ocultas’ presentes en textos, exponiendo elementos indicativos reproductores de la organización social que privilegian ciertos grupos e individuos en detrimento de otros”, afirma Melo (2018, p. 22) y agrega que esas agendas ocultas de privilegios son sustentadas “por medio de formas institucionalizadas de ver y evaluar el mundo (ideologías) o por la preservación de poderes de

grupos dominantes (hegemonía)". Las pistas lingüísticas son fuertes indicios, considerando que el lenguaje se conecta a las estructuras sociales, como también ya defendió Fairclough (2008).

Al discutir este posicionamiento explícito del ACD y exponer uno de sus objetivos, Gonçalves-Segundo expresa (2018):

Un abordaje crítico del discurso– y, en términos más o menos amplios, de la vida social– debe llevar en consideración las coerciones estructurales de las diversas prácticas en que estamos envueltos, al mismo tiempo en que debe valorizar nuestra capacidad de actuar y, principalmente, de reflexionar y de resistir, con el fin de que podamos vislumbrar el objetivo fundamental: la denuncia de relaciones de poder y de dominación que oprimen y excluyen para, de esa forma, intentar visibilizar una sociedad más igualitaria, justa y democrática (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 79).

Esta visión de equidad es que mueve las inúmeras investigaciones en ACD, desarrolladas por lingüistas y no lingüistas. Luego, sus objetivos son emancipadores, son de empoderamientos, sustentados por un paradigma metodológico interpretativo de "realidad" construida por los discursos, y por eso sus investigadores articulan teorías de las ciencias sociales con los estudios del discurso, "explicando la relación que ellas pueden mantener con la lingüística y proyectando estrategias pedagógicas para la concientización y el empoderamiento social (MELO, 2018, p. 27). Por lo tanto, el ACD es la teoría más que adecuada para una fuerte articulación con los Estudios Sordos en su lucha por derechos de esta comunidad.

Sobre la historia de la Educación de sordos, podemos retomar el texto de Gallaudet, 1868, que, al hacer un análisis de las escuelas de sordos (mudos) en Europa, pone en comparación los métodos de Heinicke y de l'Epee; el primero, con énfasis en la oralidad y el segundo, en la búsqueda de la comunicación con las manos y los ojos.

Explica el autor:

Al rever la condición actual de las escuelas de los sordomudos en Europa, todos los sistemas en uso son encontrados para envolver uno o ambos de esos métodos fundamentales. En ciertos lugares, la articulación es hecha objeto de importancia trascendente, mientras que en algunas localidades es enteramente rechazada; y, más de una vez, las instituciones son encontradas donde tentativas fueron hechas para armonizar y combinar los métodos anteriormente conflictantes (GALLAUDET, 1868, p. 03)¹.

¹ Original: "In reviewing the present condition of deaf-mute schools in Europe all the systems in use are found to involve one or both of these fundamental methods. In certain places articulation is made the object of transcendent importance, while in some localities it is entirely rejected ; and again, institutions are found where attempts have been made to harmonize and combine the once conflicting methods" (GALLAUDET, 1868, p. 03). Traducción al portugués por Iris Santos. Traducción al español de Tamires Cruz.

Al comparar el (in)suceso de los dos métodos en varias escuelas de Europa y con lo practicado en las escuelas de los Estados Unidos, llega a la conclusión de que la “remoción real de aflicción del sordomudo puede ser vista apenas en las manos” (GALLAUDET, 1868, p. 08)². Este fue un gran posicionamiento científico y político en favor de la educación de los sordos a través de lengua de señas y de buscar, socialmente, respetar la diversidad lingüística.

Entretanto, en 1880, en el *Congreso Internacional de Educadores de Sordos*, en *Milán*, fue votado que la educación de los sordos debería ser por el método oralista. El secretario para los congresistas de lengua inglesa, así se expresa:

El congreso -
Teniendo en cuenta la indiscutible superioridad del habla sobre los signos, restaurando a los sordomudos para la sociedad y dándoles un conocimiento perfecto del idioma.
Él declara que el método oral debe preferirse a los signos para la educación e instrucción de los sordomudos. (KINSEY, 1880, p. 04)³

El secretario para lengua francesa también hace lo mismo reporte sobre esta decisión. En ella, los sordos no tuvieron votos, aunque presentasen alguna resistencia. Así, se impuso la hegemonía del oyente⁴. Se defendió la tesis de que la voz debería preceder a la escritura. Rochelle (1880) relató que el congreso consideró que las palabras son superiores a los signos y que podrían integrar a los "sordomudos" en la sociedad y darles un mejor conocimiento del idioma, por lo que el congreso "declara que debe preferirse el método oral envés del mimetismo para la educación e instrucción de los sordomudos " (ROCHELE, 1880, p. 10)⁵.

² Original: “The actual removal of the affliction of deaf-dumbness may be looked for only at the hands”. (GALLAUDET: 1968, p. 08).

³ | The Congress

Considering the incontestable superiority of speech over signs in restoring the deaf-mute to society, and in giving him a more perfect knowledge of language,

Declares

That the Oral method ought to be preferred to that of signs for the education and instruction of the deaf and dumb” (KINSEY, 1880, p. 04).

⁴ Skliar (2013), en una nota, explica: “El término 'Ouvintismo' y los derivados 'Ouvintização', 'Ouvintistas', etc., sugieren una forma particular y específica de colonización de oyentes en sordos. Suponen representaciones, prácticas de significación, dispositivos pedagógicos, etc., en los cuales los sordos son vistos como sujetos inferiores, primitivos e incompletos” (SKLIAR, 2013, p. 07).

⁵ En el original: “(...)mais, en dpit de quelques rsistances, la mthode de l'arti culation l'emporte visibhment. Son triomphe s'affirme dans une rsolution ainsi formule : Le Congr, Considrant l'incontestable supriorit de la parole sur les signes pour rendre le Sourd-Muet la socit et lui donner une plus parfaite connaissance de la langue, Dclare que la mthode orale doit tre prfre celle de la mimique pour l'ducation et l'instruction des SourdsMuets.”(ROCHELLE, 1880, p. 10).

Con esta decisión del congreso de Milán, la educación de los sordos se hizo a través del método oral. Incluso el actual INES (Instituto Nacional de Educación para Sordos, Brasil), fundado en 1857, defendiendo una perspectiva sobre el uso del lenguaje de señas, comenzó a prohibir su uso (ROCHA, 2008).

Portugal también aceptó la decisión tomada en Milán (AFONSO, 2010). Según el autor, tomaron algunas decisiones drásticas: los sordos se vieron obligados a sentarse en sus propias manos, evitando el uso de signos / gestos; profesores y trabajadores sordos fueron despedidos. El entendimiento fue que si los "sordos hablaran (...) estarían favoreciendo su integración en el mundo de los oyentes. Por lo tanto, el sordo "oralizado" se consideró exitoso porque se estaba convirtiendo en un oyente "(AFONSO, 2010, p.04). De esta forma, se reprodujo el discurso del congreso de Milán, que influiría en la educación de los sordos durante más de un siglo.

Es interesante, en este contexto, y dando un gran salto histórico, conocer lo que trae el documento de la UNESCO - *Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to pupil's diversity*, que, aunque no sea específico para la Educación de sordos u otros casos especiales, fácilmente, puede ser aplicado. El documento, que orienta a cambiar las prácticas de enseñanza "para responder a la diversidad de alumnos", resalta que nuestras experiencias de mundo varían de acuerdo con nuestro país de nacimiento o de acuerdo a nuestra familia, o más importante, destaca que "cada uno de nosotros es de hecho único, pero también estamos conscientes de que, como seres humanos, tenemos 'semejanzas', como hablar la lengua compartida", o también, "compartir los mismos intereses (...)." Porque "una rica diversidad humana está presente en la sociedad y en todo grupo humano. Su presencia influencia nuestros ambientes educativos". Y, asimismo, se espera, en las escuelas, "que los alumnos sean los mismos en la manera como aprenden" (UNESCO, 2004, p. 17)⁶.

Para vencer el desafío de la hegemonía (oyente), y atender a las diferencias, es que necesitamos vencer el colonialismo del saber-poder (FABRICIO, 2017). "Imaginar una alternativa no colonial es tarea compleja", afirma la autora. Para los sordos, entretanto, la educación bilingüe sería más que una alternativa no colonial, sería el mejor camino.

El historiador Carvalho (2011, p. 69, 70) señala la década de 1990 (1993, 1994) como la época de búsqueda por la implementación de la educación bilingüe para sordos en Portugal. La

⁶ Original: "Each of us is indeed unique, but we are also aware that, as humans, we have 'commonalities' such as speaking shared language,(...) sharing the same interests, (...) ... Such a rich human diversity is present in society and every human group. Its presence influences our educational settings. But often, in schools, students are expected to be the same in the way they learn" (UNESCO: 2004, p. 17).

dirección del Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP), una referencia en la educación de los sordos, traza líneas y medidas orientadoras sobre educación y enseñanza en el Instituto. Entre ellas, incluyen: reconocimiento de la Lengua de Signos Portuguesa (LGP en Portugués Europeo) como lengua materna del niño sordo profundo; bilingüismo como modelo educativo; reconocimiento de LGP como lengua natural y primera para sordos; integración de LGP en el currículo escolar; aprendizaje de LGP por parte de los padres.

Estos aspectos fueron fundamentales para cambiar el paradigma educativo de los portugueses. También hubo un fuerte movimiento nacional para reconocer LGP como el idioma oficial de la comunidad sorda. Esto ocurrió, en 1997, en la Constitución de la República Portuguesa con el Decreto Ley N ° 1/97. Así, registra Carvalho (2011), sobre el contenido del texto: "el Estado debe proteger y valorar una LGP como expresión cultural y como instrumento de acceso a la educación y los derechos de las personas sordas" (CARVALHO, 2001, p. 71).

Para implementar la educación bilingüe, después del reconocimiento en la Constitución, el Instituto Jacob Rodrigues Pereira⁷ estableció tres ejes para el 1^{er} Ciclo de Educación Básica⁸: "la participación de la LGP como el primer idioma de los estudiantes sordos; enseñanza de portugués escrito como segunda lengua para estudiantes sordos; capacitación en LGP para maestros y técnicos del IJPR" (CARVALHO, 2001, p. 71).

La primera evaluación de los ejes, después de 10 años, indicó la necesidad de que el niño sordo se ponga en contacto temprano con su lengua materna para mejorar su rendimiento en un segundo idioma.

En vista de todos los obstáculos y dificultades en relación a la educación de los sordos, y a la referencia de varios estudios, resultantes de investigaciones académicas sobre lenguas de signos, educación de los sordos y temática inclusiva, se promulga un nuevo decreto ley, el N° 3/2008, el 7 de enero⁹. En él se destacan los siguientes puntos: la promoción de una escuela democrática e inclusiva; la promoción de la educación inclusiva, dirigida a la equidad educativa; la creación de "Escuelas de referencia para la educación bilingüe de estudiantes sordos"; la

⁷ Hicimos dos visitas al IJRP (17/07/2019; 13/02/2020). En la primera visita, hablamos con el Prof. Dr. Pedro Barros sobre el funcionamiento del Instituto. En la última visita, estuvimos hablando con los estudiantes del Prof. Barros, siguiendo la experiencia de cada uno en relación con los desafíos de su educación y cuánto logran al estudiar en esta escuela bilingüe. También en esta visita, fuimos acompañados por el historiador Prof. Dr. Paulo Vaz de Carvalho. Vale la pena señalar que los estudiantes con implantes cocleares prefieren usar LGP entre clases.

⁸ La educación básica en Portugal se divide en tres ciclos: 1° ciclo (1°, 2° 3° e 4° Años); 2° ciclo (5° e 6° Años) e 3° ciclo (7°, 8° e 9° Años).

⁹ Revocado por el Artículo 40° del Decreto Ley n.° 54/2018 - Diario de la República n.° 129/2018, Serie I de 2018-07-06, en vigor a partir del 2018-07-11.

adecuación de la educación bilingüe para sordos, LGP como L1, el portugués como L2 e introducción de un idioma extranjero en forma escrita (L3) (CARVALHO, 2011, p. 73).

El documento también define y caracteriza lo que llama de escuelas de referencia para la educación bilingüe de estudiantes sordos (EREBAS). De esta manera, tenemos: una comunidad lingüística con adultos, jóvenes y niños sordos que usan LGP como primera lengua y que deben aplicar la metodología y las estrategias apropiadas a los estudiantes sordos, y que estos estudiantes sordos pueden estar en una escuela, en grupos o en clases.

El Decreto Ley N° 3/2008 establece que los maestros sordos de LGP deben ser responsables por enseñar este idioma como L1 para estudiantes sordos, mientras que los maestros oyentes deben ser responsables por enseñar portugués como L2 para estudiantes sordos (PORTUGAL, 2008; WITCHS et al., 2019).

El Decreto Ley N° 54/2018 de 6 de julio (PORTUGAL, 2018) refuerza el compromiso del gobierno con la educación inclusiva con el objetivo de lograr una mayor "cohesión social". En su art. 15° se remonta a las escuelas de referencia y su importancia para la educación bilingüe de los sordos. Entre los profesionales de estas escuelas, hay maestros con capacitación especializada en educación especial en el área de la sordera, además de profesores e intérpretes de LGP y terapeutas del habla.

Aunque frente a los Decretos Leyes que subsidian la educación bilingüe para sordos, "es importante tener en cuenta que, sin embargo, tales esfuerzos no necesariamente corresponden a la materialidad de las prácticas escolares en Portugal, ni siquiera a la totalidad de las formas de ser sordo en el país y en todo el mundo" (WITCHS et al, 2019, p. s/n). Como prueba de esto, observamos que la Federación Portuguesa de Asociaciones de Sordos convoca a una Demostración de Accesibilidad y Lengua de Signos Portuguesa para el 26 de marzo de 2020¹⁰.

Tres abordajes están destinados a la enseñanza de sordos. El "oralismo" aporta las bases filosóficas de la rehabilitación de los sordos, de la "naturalización de los sordos en oyentes", explica Skliar (2013, p. 13, apud DINIZ; PEDROSA, 2018, p.10). Este abordaje defiende las recomendaciones hechas en el congreso de Milán; sin embargo, desde el punto de vista de Quadros (1997, p. 23), esta propuesta "ignora los temas relacionados con la cultura y la sociedad sorda".

¹⁰ Disponible ://www.fpasurdos.pt/infopas-concentracaomanifestacao-pela-acessibilidade-e-lingua-gestual-portuguesa-26marco2020-esclarecimentos/. Acceso 01 mar 2020.

La segunda propuesta se llama “método combinado” o “comunicación total”. Se recomienda vehementemente el uso de cualquier recurso que pueda establecer comunicación, ya sean signos, o el habla oral o la lectura de labios (ROCHA, 2008).

Finalmente, la demanda actual por una educación bilingüe marca la lucha de la comunidad sorda. Según Skliar (2013), esta propuesta aporta una dimensión política en dos sentidos. Uno como resultado de una construcción histórica, social y cultural, y el otro "entendido como las relaciones de poder y conocimiento que cruzan y delimitan la propuesta y el proceso educativo", porque explica "un conjunto de políticas para la sordera, políticas de representaciones dominantes (...) traducidas como prácticas colonialistas o, mejor aún, como prácticas de "oyentes" (SKLIAR, 2013, p. 07).

Necesitamos saber que enfrentar las demandas de los sordos por su educación bilingüe se basa en documentos oficiales que reconocen esta necesidad de inclusión de acuerdo con la especificidad del estudiante.

La Ley N° 10.436, de 24 de abril de 2002, conocida como la Ley de Libras, incorpora en el Artículo 1° el reconocimiento de la Lengua de Signos Brasileña (Libras en Portugués Brasileño) como un medio legal de comunicación y expresión de la comunidad sorda, así como su definición como sistema lingüístico con características visual-motoras y su propia estructura gramatical; sin embargo, por otro lado, afirma que la Libras no puede reemplazar el idioma portugués en su forma escrita (BRASIL, 2002). En otras palabras, según la ley, las personas sordas deben ser bilingües, pero esta obligación no afecta a los oyentes.

El Decreto de Libras N° 5.626, del 22 de diciembre de 2005, destaca el uso y la difusión de Libras y del idioma portugués como esenciales para el acceso de los sordos a la educación. Y establece algunos criterios y obligaciones en relación con las instituciones educativas federales con respecto al acceso a los procesos de comunicación y selección. Para este último, se deben adoptar mecanismos de evaluación consistentes con el aprendizaje de LP (Lengua Portuguesa) como L2 en las correcciones de las pruebas escritas (BRASIL, 2005).

Finalmente, indicamos el Decreto N° 9,465, del 2 de enero de 2019, el que aprueba los cargos y funciones del Ministerio de la Educación. Algunos de ellos se refieren a los roles del Director de Políticas de Educación Bilingüe para Sordos y el Instituto de Educación para Sordos (INES). Destacamos algunos: implementación de políticas educativas bilingües; promoción del desarrollo completo de los aspectos lingüísticos y cognitivos del aprendizaje sordo; y promoción y difusión de estudios e investigaciones con el tema de la educación bilingüe para sordos.

En estos documentos, destacamos la preocupación con la educación bilingüe para sordos, sin embargo, de manera similar a lo que Witchs (2019) declaró, en relación con Portugal, sobre cómo estos esfuerzos legales no se corresponden con las prácticas. Afirmamos lo mismo con respecto a la situación de los sordos en Brasil. Varias audiencias públicas¹¹ son convocadas para abordar los desafíos de la educación bilingüe para los sordos y otros derechos, que cuentan con el respaldo legal, pero están muy debilitados en la práctica social.

3 Caminos metodológicos del Análisis Crítico del Discurso

A partir de las experiencias de los sordos, en Brasil y en Portugal, para vencer los desafíos y tener derecho a una Educación bilingüe, con su lengua viso-espacial como primera referencia, demostraremos, en un análisis lingüístico sociodiscursivo, como ocurrieron en 2012, las reivindicaciones de un grupo representativo de sordos. El *corpus* será constituido de dos cartas: Carta abierta de los Doctores Sordos al Ministro de Educación (BRASIL, 2012); Carta Social de la persona sorda (PORTUGAL, 2012).

Seguiremos la metodología respaldada en el ACD, es decir, aplicada, cualitativa, sobre la perspectiva interpretativista. El uso del análisis lingüístico será con base en el paradigma funcionalista. La Lingüística Sistémico Funcional (LSF), y sus metafunciones, guiará las interpretaciones, pues los análisis en ACD deben moverse entre lo lingüístico y lo social, o sea, un análisis textualmente orientado (ATDO) demostrará como los efectos de los textos, vistos como productos de procesos sociales, son resultado de una relación dialéctica entre discurso y la práctica social (FAIRCLOUGH, 2008).

El análisis textualmente orientado, que haremos de los textos/discursos de los sordos, será basado en una gramática descriptiva o de uso, la Gramática Sistémico-Funcional (GSF). El escopo general de la GSF presenta tres metafunciones\macrofunciones, explicadas en Gouveia (2009), de la siguiente forma:

En la alternativa LSF, estas funciones del lenguaje son referidas como metafunciones, en razón de dos aspectos fundamentales: por un lado, por ser llevado en consideración su carácter general y su valor abstracto, por

¹¹ Ejemplos de audiencias públicas: en 2018, <http://www.defensoria.ce.def.br/noticia/defensoria-publica-promove-audiencia-publica-para-garantir-os-direitos-dos-surdos/>; en 2019, en Aracaju, estado de Sergipe, Brasil, y asistida por mí y otros profesores y alumnos de la UFS, <https://al.se.leg.br/audiencia-debate-escola-bilingue-para-mais-de-700-surdos-no-estado/> (acceso: 01 mar. 2020).

oposición a las funciones que las unidades de los sistemas lingüísticos particulares realizan en estructuras particulares, y, por otro lado, porque la funcionalidad es intrínseca al lenguaje (GOUVEIA, 2009, p. 17).

Son tres metafunciones, según la concepción de Halliday (2004): ideacional, interpersonal y textual. Tomando como referencia a Ghio y Fernández (2005, p. 159), podemos entender que las metafunciones se ubican en el nivel de la gramática y de la semántica, y que

esas tres dimensiones de la estructura semántica construyen cláusula:

- . Como representación: la cláusula construye algún proceso de experiencia humana del mundo;
- . Como intercambio: la cláusula implica una transacción entre hablante y oyente o audiencia;
- . Como mensaje: comunica una determinada cantidad de información (GHIO; FERNÁNDEZ, 2005, p. 79).

Seguidamente extraeremos fragmentos de las dos cartas que serán analizadas de acuerdo con los objetivos propuestos. Recordando, el reconocimiento de la LGP (Lengua Gestual Portuguesa) está en la propia Constitución del país (DIÁRIO DA REPÚBLICA—ISÉRIE-A Nº. 218— 20-9-1997); en relación a Libras (Lengua Brasileira de Señas) hay leyes y decretos propios: Ley nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto No 5.626, de 22 de diciembre de 2005.

Los fragmentos serán agrupados, de acuerdo con la visión de la investigadora, en temáticas que atiendan a los objetivos y preguntas de investigación: a) Legitimidad de la autoría; b) Reivindicación por una educación bilingüe; c) Educación bilingüe desde temprano; d) Activismo sordo; e) Base argumentativa.

4 Resultado y Discusión

El primer aspecto que evidenciamos, con el objetivo de validar nuestro análisis, fue la *legitimidad* de las cartas. En la primera, del Brasil, siete doctores de las áreas de Educación y Lingüística la elaboran y la firman. Sus áreas y la titulación consolidan su legitimidad: son doctores, investigadores, que entienden de Educación, son legitimados por su identidad sorda. Con relación a Portugal, se identifica el espacio de producción intelectual, en un congreso como el lugar de discusión de saber. Representantes de las asociaciones de sordos, y de la comunidad sorda congresistas, así como los congresistas legitiman el decir y la acción, elaboran

la Carta. Veamos recortes comparativos. Los fragmentos serán transcritos tal como están en los textos, incluso respetando el uso de mayúsculas en la letra de los sordos brasileños.

4.1 Legitimidad de la autoría

Brasil: Carta redactada y firmada por los siete primeros doctores sordos en las áreas de Educación y Lingüística, 2012.

Portugal: Congresistas sordos “reunidos el V congreso Nacional de Sordos, realizados en los días 16 e 17 de noviembre de 2012, en la ciudad de Lisboa, los Delegados de las Asociaciones Afiliadas en la Federación Portuguesa das Asociaciones de Sordos y representantes de la Comunidad Sorda Portuguesa.”

Para este análisis es importante reforzar el posicionamiento político del ACD para las cuestiones sociales y el rol de los actores sociales delante de prácticas sociales que no les son favorables.

Aunque haya restricciones sociales definidas en estructuras y prácticas, los actores sociales son dotados de libertad relativa, y así pueden establecer relaciones innovadoras en la (inter)acción, ejerciendo su creatividad y modificando prácticas establecidas. (RESENDE, 2017, p. 15-16).

Las comunidades sordas de ambos países, como actores sociales, buscan escribir su propia historia, sin depender, necesariamente, de posicionamientos de oyentes, sino siendo protagonistas que resisten al colonialismo de la lengua oral; a fin de alcanzar la transformación por las “relaciones innovadoras en la (inter)acción, ejerciendo su creatividad y modificando prácticas establecidas”.

Boaventura (2010), entretanto, llama la atención para el hecho de que aunque haya ocurrido el fin del colonialismo político, muchas veces, esto no quiere decir “el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades”, y además, no significa el fin del colonialismo “en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno” (BOAVENTURA, 2010, p. 08). Esta es, sin dudas, una gran preocupación de los sordos, el colonialismo dentro de la escuela, dentro de la familia y en los ambientes que frecuentan.

Con el fin de continuar la discusión, resaltaremos los objetivos propuestos por *bloques*:

(1) Verificar si las dos comunidades sordas, brasilera y portuguesa, reivindican la educación bilingüe.

4.2 Reivindicación por una educación bilingüe

Ejemplos:

Brasil: “Le rogamos, Señor Ministro, que GARANTA LAS ESCUELAS BILÍNGÜES, CON INSTRUCCIÓN EN LIBRAS Y EN PORTUGUÉS ESCRITO, EN LAS DIRECTRICES EDUCACIONALES DEL MEC y que REFUERCE la importancia de su inclusión en el PNE [Plan Nacional de Educación]. Esas escuelas respetan la especificidad lingüístico cultural de los niños y jóvenes sordos (...) (p. 07).

Portugal: “Garantir, en todas las áreas de la sociedad, el respeto por la Identidad y Cultura de la Comunidad Sorda Portuguesa, aceptando y promoviendo la Lengua Gestual Portuguesa como la Lengua de las Personas Sordas y su derecho a ser bilingües” (p. 01).

La reivindicación sobre Educación bilingüe de dos comunidades es confirmada en su discurso: “Le rogamos, Señor Ministro, que GARANTA LAS ESCUELAS BILÍNGÜES...” (Brasil)// (...) “y promoviendo la (...) Lengua de las Personas Sordas y su derecho a ser bilingües”. Hay una busca por legitimar el pedido, pues es de responsabilidad del Ministro de la Educación hacer válidas las leyes que ya existen. En 2012, fecha de la Carta, la Ley de la Libras ya estaba completando una década y el Decreto de la Libras, 7 años. No es sin fundamento que los doctores hacen esta reivindicación.

Esta Carta del Brasil es dirigida al Ministro de Educación. Así, se identifica el uso de la meta función interpersonal, y de la categoría de gradación por la utilización de las mayúsculas. El uso de mayúsculas marca la lengua oral; sin embargo, los sordos doctores la utilizan, demostrando la apropiación contextualizada del portugués escrito. Pero de igual modo es un recurso de transcripción de la Libras para el portugués, utilizado en varias apostillas para la enseñanza de Libras.

Con relación a la Carta de Portugal, claramente se identifica la metafunción ideacional, la expresión de contenidos. De acuerdo con su subclasificación experiencial (imagen mental de la realidad interior o exterior) – los contenidos son expresos a través de términos (verbos y sustantivos) de gran carga semántica: “garantizar”, “respeto”, “promoviendo”. Segundo Bessa y Sato (2018), “la elección lexical tiene relevancia en estudios discursivos (...) atiende demandas lingüístico-discursivas apremiantes, de acuerdo con intereses específicos” (BESSA; SATO, 2018, p. 146). Esto fácilmente identificamos en las elecciones lexicales de la Carta.

La identidad y la cultura sordas son evocadas en el documento, y esto se coaduna con lo que defiende Fernandes (2013), al momento en que registra: “o respeito lingüístico e cultural deve ser assentado em ações que envolvam muito mais do que estabelecer apenas uma forma de comunicação entre surdos e ouvintes”, sin embargo, se debe reconocer “a necessidade da língua de sinais, neste proceso” (FERNANDES, 2013, p. 79).

Vale destacar que la educación bilingüe para sordos debe acontecer en escuelas específicas para sordos y no en escuelas regulares, como algunos sistemas educativos están defendiendo ni, mucho menos, según el modelo clínico terapéutico (BOTELHO, 2002).

Aún en este punto, Goldfeld (2002) enfatiza que es raro encontrar escuelas públicas que usen la lengua de señas en el aula. Muchos maestros no dominan Libras, por lo que las clases son ministradas en portugués. Los estudiantes sordos en las escuelas públicas son meros copistas. Las escuelas no tienen intérpretes y, en muchos casos, aunque los tuvieran, no harían ninguna diferencia porque los estudiantes no conocen el lenguaje de señas, confirma la disertación de Silva (2017).

“Los sordos quieren aprender en la lengua de señas, o sea, la lengua de señas es privilegiada como lengua de instrucción. El significado de eso va más allá de la cuestión puramente lingüística. Se sitúa, sí, en el campo político”, afirma Quadros (2012, p. 32). Por fin, la autora complementa el pensamiento de que “la cuestión de la lengua implica reconocimiento del status de lengua en los niveles lingüístico, cultural y político” (QUADROS: 2012, p. 33).

Veamos el próximo objetivo: (2) Comparar críticamente los discursos de reivindicación a una educación bilingüe de sordos del Brasil y de Portugal.

4.3 Educación bilingüe desde temprano

Ejemplos:

Brasil: “Insistimos, por lo tanto, en que las escuelas que ofrecen una enseñanza bilingüe para niños y jóvenes sordos se basen no en la deficiencia, sino en la lengua de señas (...).” (p.02).

Portugal: “Garantizar la interacción comunicativa de los Niños Sordos, posibilitando que estos tengan el derecho de usar la Lengua Gestual Portuguesa como su lengua de referencia.” (p. 03).

En las cartas analizadas, se identifican, claramente, los puntos argumentativos contruidos a lo largo de los textos/discursos. Los mensajes nos pasan una determinada

cantidad de informaciones, estructuradas de acuerdo con la lengua utilizada (metafunción textual); sin embargo, principalmente estructuradas con informaciones del mundo circundante, en una contextualización cultural y situacional. Por el contexto situacional, los significados son construidos a través de símbolos compartidos en el contexto cultural, lo que los funcionalistas llaman también de “semántica funcional”, puesto que nos “permite tender un puente entre el contexto de cultura y la lengua, y entre el contexto de situación y el texto. Esta es la manera en que podemos darnos cuenta del significado de las categorías gramaticales” (HALLIDAY, 2017, p.56).

En el bloque de arriba, se destaca la importancia de la enseñanza de Libras desde temprano para los niños sordos. Varios estudios comprueban esa necesidad de letramento de los niños sordos. Pereira (2012, p. 83), relatando algunas experiencias en escuelas, trae que “la adopción de la lengua de señas en la Educación de sordos posibilitó que los niños sordos tuviesen acceso a una lengua que, por ser visual, no les ofrece ninguna dificultad para ser adquirida”. Otros estudios como los de Lodi y Luciano (2009), los de Turetta y Goes (2009), los de Goes y Barbeti (2009) comprueban la validez de la educación bilingüe para niños sordos. El propio Gallaudet (1868) ya defendía que la educación de los “mudos” debería comenzar en una edad más temprana.

4.4 Activismo sordo

Ejemplos:

Brasil: “en favor de esa reivindicación, durante todo el último año, millares de sordos brasileiros, politizados y conscientes de sus derechos, se ven movilizandoo, participando de audiencias públicas sobre PNE (...). Realizamos seminarios estaduais en defensa de las Escuelas Bilingües para sordos en el PNE, presentamos propuestas a los parlamentarios de la Comisión Especial del Plan Nacional de Educación, visitamos la Cámara de Diputados y el Senado y, todavía, mantuvimos un activo y democrático dialogo con la Ministra de la Casa Civil, que culminó con la firma del Decreto Presidencial 7.611 de 17 de noviembre de 2011.” (p. 03).

Portugal: “Reunidos en el V congreso Nacional de Sordos, realizados durante los días 16 e 17 de noviembre de 2012, en la ciudad de Lisboa, los Delegados de las Asociaciones Afiliadas en la federación Portuguesa de las Asociaciones de Sordos y representantes de la Comunidad Sorda Portuguesa.” (p. 01).

El bloque trae argumentación por activismo político. Los dos grupos exponen, en las Cartas, su compromiso de resistencia relatando movilizaciones organización de congresos, de seminarios, presencia en audiencias, visitas a Cámara de Diputados y el Senado, diálogo con ministra. Los doctores brasileños afirman que su activismo resultó en el Decreto Presidencial 7.611 del 17 de noviembre de 2011. Este decreto reafirma la legitimidad del dispuesto en el Decreto nº. 5.626, del 22 de diciembre de 2005 (Decreto de Libras). Y evidencia la necesidad de formación continuada de profesores que trabajen con educación bilingüe para alumnos sordos o con discapacidad auditiva.

El ejemplo de activismo está siempre a actualizarse, a ejemplo de la Convocatoria de la Federación Portuguesa de Asociaciones de Sordos para el 26 de marzo de 2020 en Lisboa, Portugal. La Asociación convoca una "Concentración / Manifestación por la accesibilidad y el lenguaje de señas portugués" y presenta el siguiente horario para hacer sus demandas: en la Asamblea de la República (de las 10:30 a.m. a las 12:30 p.m.); en la Secretaría de Estado para la inclusión de personas con discapacidad (de las 2:30 p.m. a las 4:30 p.m.); en Radio y Televisión de Portugal (de las 5 p.m. a las 6:30 p.m.)¹².

En este contexto de discusión, traemos Aldana (2006) y su posicionamiento cuando defiende que "el ejercicio de ciudadanía es antes de todo una práctica política que se encarna en espacios públicos" y también "que da nacimiento a sentidos de pertenencia y empoderamiento inéditos para el ejercicio efectivo y resignificados de derechos" (ALDANA, 2006, p. 91). Derechos que la comunidad sorda, aunque consiguiendo algunos avances, continúa, todavía, buscando alcanzar otros o exigiendo que se cumpla los que ya existen en la ley.

Un gran paso, sin dudas, fue la creación de la WFD (World Federation of the Deaf), en 1951, por ocasión del 1^{er} Congreso Mundial de Sordos, realizado en Roma¹³. Esta es la organización internacional más antigua de personas sordas con representación en varios organismos internacionales, como las Naciones Unidas, el Consejo Económico y Social, la Organización Educativa, Científica y Cultural, la Organización Mundial del Trabajo y la Organización de la Salud. La WFD tiene algunos objetivos, literalmente por Carvalho (2011, p. 20, 21): promover el estatuto de las lenguas de signos [de señas] nacionales; desarrollar la educación de los sordos; promover el acceso a la información; reclamar los derechos humanos de las personas sordas en los países en desarrollo; promover la creación de una organización

¹² <http://www.fpasurdos.pt/infopas-concentracaomanifestacao-pela-acessibilidade-e-lingua-gestual-portuguesa-26marco2020-esclarecimentos/>, acceso 02 mar. 2020.

¹³ (<https://www.wfdcongress2019.org/invitation-messages/76>, acceso 02 mar. 2020.

sorda. Uno de sus mayores logros en 2006 fue asegurar que la nueva convención de derechos humanos incluyera artículos que protegieran a las personas sordas y su idioma. Su último evento, el XVIII World Congress of the World Federation of the Deaf, tuvo lugar en París, Francia, del 23 al 27 de julio de 2019. Uno de los oradores el 24 de julio fue el activista brasileño de la causa sorda, el Prof. Dr. Ronice Quadro, de la Universidad de Santa Catarina.

Sin embargo, como las cartas, en análisis, son de 2012, nos referimos, por último, al Congreso de la WFD de 2011 en África y sus resoluciones, ya que aceptamos que siempre hay posiciones nacionales y locales de lenguaje e incluso en otros sectores sociales después de estos eventos internacionales¹⁴. A continuación, hay algunos extractos de este congreso de 2011:

1. *Reafirma* la necesidad de promover la calidad de la educación sordos e insta a los gobiernos a tomar medidas activas:
 - .para proteger el derecho de las personas sordas a ser educados en el lenguaje de signos;(…)
 - .Para emplear en los maestros de las escuelas que están calificados y con fluidez en el lenguaje de signos incluyendo sordos maestros, para promover la identidad cultural y lingüística de las personas sordas; (...)
2. *Insta a* la promoción de la lengua de signos y los estudios sordos (...)
3. *Reafirma* que la persona sorda tiene complete igualdad de gozo de los derechos humanos (...) (WFD, 2011)

Como podemos verificar en los eventos refrendados, la comunidad sorda continúa pleiteando sus derechos y los científicos del campo discursivo, como los teóricos y analistas filiados al Análisis Crítico del Discurso, “se ha notado en el compromiso con causas como (...) la defensa de minorías (...) no asistidas. (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 54)

Como último objetivo, traemos: (3) Identificar las bases documentales de los discursos de una educación bilingüe para sordos.

4.5 Base argumentativa documental

Brasil: “recordamos enfáticamente que la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Deficiencia, en su Art. 4º, inciso 3, determina que: En la elaboración e implementación de legislación y políticas para ejecutar la presente Convención (...) los Estados Partes deberán estrechamente consultar y activamente involucrar personas con deficiencia (...) por intermedio de sus organizaciones representativas.” (p. 03).

¹⁴ Resultado de la conversación con el profesor Dr. Pedro Barros el 17 de julio de 2019 en las instalaciones de IJRP. Le debo haber llamado mi atención sobre este tema.

Portugal: “Considerando diversos documentos, entre los cuales se destacan la Convención sobre Derechos de las Personas con Deficiencia de las Naciones Unidas que ratificada y aprobada por el Estado Portugués en el año 2009, la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas, La Declaración sobre las lenguas Gestuales en la Unión europea (BRUSELAS, 2010) de la Unión Europea de Sordos, la Declaración de Principios “Una Nueva era: Participación y Colaboración de Sordos” presentada en el 21° Congreso Internacional de Educación de sordos (CANADÁ, 2010) y, la propia Constitución de la República Portuguesa.” (p. 01).

El último bloque se destaca por fuertes influencias de órganos y decisiones internacionales. Las dos cartas nombran la “Convención sobre Derechos de las Personas con Deficiencia de las Naciones Unidas”, y la de Portugal especifica mejor algunas Declaraciones como: “La Declaración sobre las lenguas Gestuales en la Unión Europea”, la “Declaración de Principios “Una Nueva Era: Participación y Colaboración de Sordos”.

Este activismo sordo, tanto global como local, ha llevado a la aparición de varios organismos que tienen como objetivo defender la comunidad. Históricamente, el Instituto Nacional de Sordos de París, fundado por L’Épée en 1760, surge como la primera referencia en la educación de los sordos. Los banquetes para sordos tuvieron lugar desde 1834, estos fueron lugares de reclamo y organización de la comunidad en favor de sus derechos. También fueron lugares de valoración de los signos / señas. En 1841, se creó la RAD (Royal Association for Deaf People) en Inglaterra, con el objetivo de defender y promover el derecho de las personas sordas. La NAD (National Association of Deaf), fundada en la plena efervescencia del congreso de Milán, 1880, tenía como objetivo defender a los sordos estadounidenses y su idioma. Esto justifica por qué los delegados estadounidenses estaban en contra de la decisión del Congreso de promover el oralismo. Después del congreso, la NAD hizo todo lo posible, creando un comité, en 1910, para defender el lenguaje de señas americano (ASL) y los maestros sordos que estaban siendo despedidos (CARVALHO, 2011).

Podemos verificar que los sordos están unidos por una lucha común, no importa el país, ni el continente; y están buscando conocimiento como bien inmaterial que hará diferencia en sus vidas y en las políticas de su educación. Esto porque la “educación debe ser pensada, buscando el análisis del contexto y del tiempo en que ocurre, insertándola como proceso relacionado a los movimientos sociales emergentes en aquel determinado corte en el tiempo y en el espacio” (PEREIRA, 2012, p. 88).

El texto (metafunción textual) está organizado con una base argumentativa, que aporta referencias de organismos que defienden la causa sorda y de documentos que validan las reivindicaciones de estos actores sociales. No son sólo las voces de los médicos (Carta de Brasil) o de los congresistas (Carta de Portugal) que están presentes en el discurso. Al contrario, todas las voces que están representadas en los organismos internacionales se evocan (metafunción interpersonal) en esta actividad político-social de reclamo.

Por lo tanto, podemos entender por qué el Análisis Crítico del Discurso se considera como un estudio del lenguaje en uso. Esto, a su vez, se entiende "como las acciones que producimos con textos dentro de las actividades sociales". De esta forma, los textos / discursos "participan en acciones, intermediando y organizando prácticas humanas". El texto / discurso y la realidad social se cruzan, "de modo que la investigación de la acción a través de textos orales y escritos en contextos específicos construye la coherencia del significado" (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018, p. 8-9).

Es esta coherencia de significados lo que buscan los sordos en la sociedad de pertenencia, es decir, que las leyes sean acompañadas de prácticas de cumplimiento.

Conclusión

En este artículo, en el que se buscó discutir la Educación bilingüe de la comunidad sorda, analizamos dos cartas en que sordos reivindican su Educación Bilingüe: una de Brasil, otra de Portugal. El objetivo a que nos propusimos fue analizar, basados en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y en Estudios Sordos (ES), los puntos de convergencia en los discursos de educación bilingüe para sordos en Brasil y en Portugal, como forma de descolonización lingüística frente a la hegemonía de la educación monolingüe oyente. Los discursos de las cartas identificaron los puntos de convergencia entre las comunidades sordas en su lucha por educación bilingüe como primordial para la preservación de su cultura y su identidad. La descolonización lingüística pasa por esta lucha de educación bilingüe por derecho, en que Libras y LGP, para sordos brasileños y portugueses, respectivamente, sean sus lenguas de instrucción.

Los tres objetivos específicos que guiaron el trabajo fueron logrados en el análisis. Verificamos que las dos comunidades sordas, la brasileña y la portuguesa, reclaman la educación bilingüe. Y no podría ser de otra manera, ya que la mayoría de las personas sordas eligen comunicarse en lengua de señas, ya que esto va más allá de una cuestión lingüística,

abarcando, además, las dimensiones cultural e identitaria (Quadros, 2012). La comparación crítica de las reivindicaciones de las personas sordas en los dos países mostró que los dos grupos que representan a las personas sordas demostraron la fuerza de sus movimientos sociales y de sus federaciones y asociaciones para sostener su reclamo de educación bilingüe y otros derechos que dignifican a cada ciudadano. Sin lugar a duda, este aspecto es consistente con lo que Aldana (2006) defiende cuando asume que los espacios públicos son espacios para el ejercicio de la ciudadanía y de la práctica política, y más, para darles un nuevo significado a sus derechos. Finalmente, establecemos la identificación de las bases documentales de los discursos de una Educación Bilingüe para sordos. Los sordos consolidan sus discursos, respaldando sus voces, con las voces de organismos internacionales y nacionales y, por lo tanto, tienen las voces de autoridad para sostener esta actividad político-social de reclamo. Por lo tanto, sus textos / discursos también se convierten en una actividad social al organizar prácticas humanas (BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018).

Estudiar este grupo, lingüísticamente minoritario, nos hace juntar nuestra voz con la de Fabricio (2017) cuando, de la expresión de su pensamiento, titula un tópico de su texto “*Por una educación lingüística descolonial*”. Es esto que se espera de esos avances sociales por los derechos de las minorías: que los sordos puedan liberarse de su subalternidad lingüística. De esta forma, se verifica cuanto esta visión se armoniza con la perspectiva del ACD, en su compromiso politizado de investigación, su solidaridad y lucha en favor de los que sufren desigualdad social, de los que sufren dominación, de los que son llamados de grupos vulnerables.

REFERENCIAS

AFONSO, C. O congresso de milão e a supremacia do oralismo . boletim, n. 3. *Projeto redes*, 2010. Disponível em: [http://projeto-redes.org/wp/wp-content/uploads/artigo-Surdos-Not%C3%ADcias%C2%BB-3%C2%BA-numero.pdf]. Acesso em: 29 mar. 2020.

ALDANA, O. Ciudadanías de control y ciudadanías de resistencia: a propósito de las experiencias de formación ciudadana en Bogotá en los gobiernos de Antanas Mockus. En: ESTEBAN, J. et al. *Estructura tiempo y sujeto: nuevos recursos para la discusión interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006. pp. 65-100.

ALECRISSE, S. da. *Práticas pedagógicas na educação de surdos: análise crítica do discurso de professores da educação básica*. 2017. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2009.



- BARROS, P. *Níveis comuns de referência e pedagogia de gênero no ensino de Português a alunos surdos: proposta de organização curricular*. 2014, 312 f. Tese (doutorado em Ciência da Saúde e Linguística da Língua gestual Portuguesa) Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- BESSA, A, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Org.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.
- BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Autêntica: Belo Horizonte, Brasil, 2002.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm]. Acesso em: 02 mar. 2020.
- CARTA. Carta aberta dos doutores surdos ao ministro Mercadante. Disponível em: [http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOITORESSURDOSAOINISTROMERCADANTE.df]. Acesso em: 02 abr. 2019.
- CARTA. Carta social da pessoa surda. Disponível em: [https://www.dgs.pt/em-destaque/carta-social-da-pessoa-surda-pdf.aspx,] Acesso em: 02 abr. 2019.
- CARVALHO, P. V. de. *História da Educação de Surdos II*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.
- DINIZ, Débora; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Estudos identitários e escritura em língua portuguesa como L2 em redação de vestibular de surdos. Relatório PIBIC, UFS, 2018.
- FABRÍCIO, B. Processos de Ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). *Linguagens e descolonialidades: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo*. vol 2. São Paulo, Brasil, 2017. p. 15-38.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008 [2001].
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. 4ª ed. Porto alegre: Mediação, 2013, p. 59-81.
- GALLAUDET, E. M. *American and European systems of deaf-mute instruction compared*. s.l.: New Englander, 1868.
- GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. *Manual de linguística sistémico funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday & R. Hasan – aplicaciones a la lengua española*. Santa Fé Universidad Nacional del Litoral, 2005.
- GIDDENS, ANTONY. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.
- GONÇALVES-SEGUNDO, P. Discurso e prática social. In: BATISTA, J. Jr.; SATO, D.; MELO, I. (Eds). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 78-103.

GOUVEIA, C. *Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional*. Matraga. Rio de Janeiro, V16, n.24, jan/jun, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *Obras esenciales de M. A. K. Halliday*. Compilado por Elsa Ghio; Federico Navarro; Annabelle Lukin. 1. ed. Santa Fe: Ediciones UNL, 2017.

HALLIDAY, M. *An introduction to Functional Grammar*. [Revisão de Christian M. I. M. Matthiessen]. 3ª ed. London: Edward Arnold, 2004.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

LACERDA; C. B. F. de; LODI, A. C. B. A incluso escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectiva. In: LODI, A. C. B.; LACERDA; C. B. F. de (Orgs). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p. 11-32.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA; C. B. F. de. (Orgs). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010, p. 33 – 50.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora UnB, 2017.

SKLIAR, C. A localização política de educação bilíngue para surdos. In: _____ (org). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 07-14.

MELO, I. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J.; SATO, D.; MELO, I. (Orgs.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. pp.20-35.

ORTÚZAR, P. *El poder del poder: repensar la autoridad en tiempos de crisis*. Santiago: Tajamar Editores, 2016.

PEREIRA, M. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 81-103.

PIRES, J.; PIRES, G. Uma introdução à ética do ser humano. In: MELO, F. (org). *Inclusão no ensino superior: docencia e necessidades educacionais especiais*. Rio Grande do Norte: Editora da UFRN, 2013, p. 23 – 43.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 3, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Diário da República, Lisboa, n. 4, p. 1-15, 7 jan. 2008.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, Lisboa, n. 129, p. 2918-2928, 6 jul. 2018a.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 55, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, Lisboa, n. 129, p. 2928-2943, 6 jul. 2018b.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 319, de 23 de agosto de 1991. Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos do ensino básico e secundário. Diário da República, Lisboa, n. 193, p. 4389-4393, 23 ago. 1991.

QUADROS, R. O “Bi” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 27-38.

RESENDE, V. Análise de Discurso Crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessiva de uma analista obstinada. En: REGIS, J. (Org.). *Outras Perspectivas em Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Pontes, 2017. p.11-51.

ROCHA, S. *O INES e a educação de surdos no Brasil*. v.1. 2ª ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHELLE, E. L. *Le Congrès de Milan pour l'amélioration du sort des sourds- muets*. Rapport adresse a M. Eugène Pereire. Paris: M. Saint-Jorre, 1880.

SVARTBOLM, K. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (org). *Atualidade da educação bilingue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. 4ª ed. Porto alegre: Mediação, 2013, p. 15-24.

UNESCO. *Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to pupil's diversity*. Paris, 2004.

WFD. XVIII World congress of the world federation of the DEAF. Paris, France, 23-27, july, 2019. Disponível em: [https://www.wfdcongress2019.org/programme/deaf-education_2_55]. Acesso em: 02 mar. 2020.

WFD. XVI world congress of the world federation of the deaf 18-24 July 2011, Durban, South Africa, 2011. Disponível em <https://wfdeaf.org/news/congress-resolution/>]. Acesso em: 02 mar. 2020.

WITCHES, P. H; LOPES, M. C.; COELHO, O. Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. *Educação & Sociedade*, vol.40, Campinas, 2019. Disponível em: [<https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=27&idart=502>]. Acesso em: 29 abr. 2020.

ATTACHMENT

A- Carta social da pessoa surda

CARTA SOCIAL DA PESSOA SURDA

Reunidos no V Congresso Nacional de Surdos, realizado nos dias 16 e 17 de Novembro de 2012, na cidade de Lisboa, os Delegados das Associações Filiadas na Federação Portuguesa das Associações de Surdos e representantes da Comunidade Surda Portuguesa, aprovaram a presente Carta Social que reúne as principais diretrizes a ter em conta na luta pelos direitos das Pessoas Surdas.

Considerando diversos documentos, entre os quais se destacam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas que foi ratificada e aprovada pelo Estado Português no ano de 2009, a Declaração Universal dos Direitos do Homem das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas, a Declaração sobre as Línguas Gestuais na União Europeia (Bruxelas, 2010) da União Europeia de Surdos, a Declaração de Princípios "Uma Nova Era: Participação e Colaboração dos Surdos" apresentada no 21º Congresso Internacional de Educação de Surdos (Canadá, 2010) e, a própria Constituição da República Portuguesa, a Federação Portuguesa das Associações de Surdos elaborou o presente documento que agora passará a ser adoptado, mediante os princípios aqui estabelecidos.

PRÍNCÍPIOS GERAIS

1. Garantir, em todas as áreas da sociedade, o respeito pela Identidade e Cultura da Comunidade Surda Portuguesa, aceitando e promovendo a Língua Gestual Portuguesa como a Língua das Pessoas Surdas e o seu direito a serem bilingues;
2. Apesar de estar reconhecida na Constituição da República Portuguesa, a Língua Gestual Portuguesa continua ainda a não estar efectivamente reconhecida a nível social e legal, sendo fulcral criar uma lei específica que reconheça a Língua Gestual Portuguesa como uma língua oficial de Portugal; A partir deste reconhecimento, urge criar instrumentos que garantam a aplicação prática e efetiva desta lei, em todos os domínios da sociedade;

1

3. Valorizar a Pessoa Surda enquanto cidadão de pleno direito, permitindo-lhe um acesso livre a todos os domínios da vida económica, social e cultural e garantindo as devidas condições de igualdade de oportunidades e a uma informação plena;
4. Potenciar a acção das Associações de Surdos locais, reafirmando o seu papel na integração e união de todas as Pessoas Surdas e como um espaço de participação no movimento associativo;
5. Promover as novas tecnologias como uma ferramenta fundamental para quebrar as barreiras de comunicação que a Comunidade Surda ainda enfrenta diariamente e contribuindo para a eliminação da info-exclusão das Pessoas Surdas;
6. Promover a participação dos representantes da Comunidade Surda Portuguesa em todos os eventos públicos de debate e de tomada de decisão nas diversas áreas da sociedade civil;
7. Realizar campanhas de sensibilização e divulgação da Língua Gestual Portuguesa e da Comunidade Surda, trabalhando no sentido de eliminar o preconceito e barreiras existentes;
8. Considerando que a Comunidade Surda Portuguesa tem uma grande heterogeneidade de indivíduos, deverão promover-se políticas e diretrizes que tenham em conta todos os diferentes grupos que integram esta Comunidade;

DIRETRIZES NO ÂMBITO DAS FAMÍLIAS COM CRIANÇAS E JOVENS SURDOS

1. Promover uma rede de informação e apoio para as Famílias de Crianças e Jovens Surdos, possibilitando uma orientação familiar levada a cabo pelo movimento associativo (Federação Portuguesa das Associações de Surdos e Associações Locais) em colaboração com as Escolas, Instituições de Ensino Superior, Profissionais de Educação e qualquer Instituição;

2

2. Garantir que os Pais, Mães e Familiares das Crianças e Jovens Surdos têm o direito fundamental de decidir sobre o seu futuro, promovendo que esta tomada de decisões seja feita de um modo informado e devidamente esclarecido;

3. Promover o papel dos Profissionais e Tutores Surdos como um modelo adulto positivo para estas Famílias;

4. Possibilitar que as Famílias de Crianças e Jovens Surdos tenham a oportunidade de aprender a Língua Gestual Portuguesa através de cursos promovidos pelo movimento associativo e instituições devidamente reconhecidas no âmbito da supervisão da qualidade do trabalho desenvolvido;

DIRETRIZES NO ÂMBITO DAS CRIANÇAS SURDAS

1. Divulgar informação sobre as possibilidades no crescimento e desenvolvimento das Crianças Surdas (ex.: intervenção precoce, aprendizagem de Língua Gestual Portuguesa, produtos de apoio, entre outros);

2. Garantir a interação comunicativa das Crianças Surdas, possibilitando que estas tenham o direito a usar a Língua Gestual Portuguesa como a sua língua de referência;

3. Garantir o direito de todas as Crianças Surdas a participarem na vida da Comunidade Surda e terem contato com a Identidade/Cultura Surda, sendo estas filhas de Pais Surdos ou de Pais Ouvintes;

4. Promover uma perspetiva positiva das Pessoas Surdas, realizando campanhas informativas a nível social, educativo e familiar, para que haja uma valorização da diversidade e uma melhoria do contexto social para que as Crianças Surdas cresçam sem serem alvo de discriminação;

3

DIRETRIZES NO ÂMBITO DOS JOVENS SURDOS

1. Potenciar a informação e a formação dos Jovens Surdos de forma a promover a sua participação ativa no movimento associativo e na luta pelos direitos de toda a Comunidade Surda;

2. Promover a participação dos Jovens Surdos na planificação e concretização das políticas e medidas que lhes dizem respeito nas diversas áreas da sociedade;

3. Criar medidas específicas no âmbito do acesso e frequência dos Jovens Surdos ao Ensino Superior e à Formação, entre outros;

4. Intercâmbio entre os Departamentos de Jovens das Associações Locais, trabalhando em conjunto de forma a promover a unidade entre todos;

DIRETRIZES NO ÂMBITO DOS SURDOS SENIORES

1. Promover a criação de serviços de apoio domiciliário e de centros de dia específicos para Pessoas Surdas, prestando serviços culturais, de lazer, informativos, de saúde, etc.;

2. Promover a criação de lares para Surdos Seniores com Profissionais especializados em Língua Gestual Portuguesa, garantindo que o isolamento, a solidão e a barreira da comunicação são eliminados;

3. Promover condições de acessibilidade e de comunicação para os Surdos Seniores nos serviços específicos para Pessoas Seniores;

4. Intercâmbio entre os Departamentos de Seniores das Associações Locais, trabalhando em conjunto de forma a promover a unidade entre todos;

4

DIRETRIZES NO ÂMBITO DAS PESSOAS SURDAS COM OUTRAS DEFICIÊNCIAS E/OU

DOENÇA MENTAL

1. Desenvolver medidas específicas de apoio e programas nas áreas educativa, profissional, formativa, entre outras, que tenham em conta as especificidades de cada pessoa;
2. Promover ações de apoio às Pessoas Surdas com outras deficiências associadas e às suas Famílias;
3. Promover a criação de recursos e serviços acessíveis a este grupo de pessoas, colaborando com as entidades públicas de cada área da sociedade;
4. Estabelecer ligações com a Sociedade Europeia para a Surdez e a Saúde Mental (ESMHD - European Society for Mental Health and Deafness) para que se estabeleçam linhas de atuação conjuntas;
5. Promover a criação de recursos e serviços de saúde mental acessíveis às Pessoas Surdas, com Profissionais que estejam familiarizados com a Língua Gestual Portuguesa e com a Comunidade Surda;
6. Promover estudos e investigações na área das Pessoas Surdas com doença mental;
7. Promover a criação de materiais e formação específica na área das Pessoas Surdas com doença mental;

DIRETRIZES NO ÂMBITO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

1. Promover estudos e investigações sobre a questão da igualdade de oportunidades e da discriminação, tendo em linha de conta os diferentes grupos que existem e as características dos mesmos;
2. Promover a criação de medidas que promovam a igualdade de oportunidades e que eliminem todas as formas de discriminação em geral;

5

3. Promover a participação dos diferentes grupos no debate e na tomada de decisões, independentemente da idade, género, orientação sexual, religião, etc., das Pessoas Surdas;
4. Sensibilizar as entidades públicas e privadas para a importância da igualdade de oportunidades nas suas políticas de recursos humanos e de trabalho;
5. Desenvolver medidas de capacitação que tenham em conta o desenvolvimento pessoal e características de cada pessoa;
6. Salvaguardar os Interesses das Pessoas Surdas defendendo sempre a Identidade/Cultura Surda, mas trabalhando também no sentido da luta pelos direitos das Pessoas com Deficiência em geral;

DIRETRIZES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

1. Promover a criação de um modelo educativo bilingue para os Alunos Surdos, garantindo o respeito pela sua língua, cultura e identidade;
2. Possibilitar um modelo educativo bilingue também para os Alunos Ouvintes filhos de Pais Surdos que têm a Língua Gestual Portuguesa como a sua língua materna;
3. Promover o reconhecimento do estatuto profissional dos Docentes (Formadores) e Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa;
4. Para integrarem escolas de referência, os Alunos Surdos não devem ser obrigados a estar afastados do seu ambiente familiar e cabe aos Pais a decisão sobre o percurso académico destes Alunos, o que deve ser assegurado pelo Estado Português;
5. Garantir o pleno acesso dos Alunos Surdos ao Ensino Superior, criando sistemas de apoio a nível da comunicação/informação através da interpretação em Língua Gestual Portuguesa;
6. Desenvolver e promover materiais bilingues, garantindo a supervisão da sua qualidade pelo movimento associativo;

6

7. Garantir e assegurar as carreiras profissionais dos Docentes Surdos nas diversas áreas em condição de igualdade de oportunidades;

8. Possibilitar o ensino da Língua Gestual Portuguesa para alunos ouvintes como uma língua opcional, tal como acontece com as línguas estrangeiras, de forma a permitir uma diversidade linguística e cultural dos alunos nas escolas de referência;

DIRETRIZES NO ÂMBITO DO EMPREGO E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Garantir o acesso pleno das Pessoas Surdas às oportunidades de emprego e de formação profissional, garantindo que lhes são disponibilizados meios e apoios adequados;

2. Garantir que as Pessoas Surdas têm igualdade no acesso aos direitos como trabalhadores e na sua progressão como profissionais, não aceitando qualquer tipo de discriminação com base na sua condição social ou em qualquer outro aspeto;

3. Promover uma rede de informação e apoio para as Pessoas Surdas, possibilitando uma orientação profissional levada a cabo pelo movimento associativo em colaboração com as Instituições desta área;

DIRETRIZES NO ÂMBITO DA INFORMAÇÃO E DA CULTURA

1. Promover o acesso pleno das Pessoas Surdas a todas as formas de informação, garantindo que os canais de comunicação públicos e privados recorrem à interpretação em Língua Gestual Portuguesa e à legendagem;

2. Promover o livre acesso das Pessoas Surdas a todas as formas de cultura e lazer através do recurso à Língua Gestual Portuguesa e a serviços de legendagem, em horário completo;

3. Garantir que a informação nos serviços públicos e privados é acessível às Pessoas Surdas, promovendo a interpretação em Língua Gestual Portuguesa e a legendagem;

4. Garantir uma supervisão da qualidade da Interpretação em Língua Gestual Portuguesa nos meios de comunicação, de informação, de cultura, de lazer, entre outros;

5. Assegurar a formação contínua dos Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, devidamente supervisionada pelo movimento associativo, nas diversas áreas de intervenção, especialmente nos meios de comunicação;

Amadora, 17 de Novembro de 2012

Arlindo Ilídio de Oliveira



O Presidente da Direção da FPAS

Filipe Venade de Sousa



O Presidente da Mesa da Assembleia Geral da FPAS

B- Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Mercadante

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE
CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO

(ELABORADA PELOS SETE PRIMEIROS DOUTORES SURDOS BRASILEIROS, QUE ATUAM NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E LINGÜÍSTICA)

Exmo. Sr. Ministro da Educação, Prof. Aloizio Mercadante:

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.

Afirmar que "A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles" nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. 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. Por isso, dizer que "A escola de atendimento especial é um direito, sim, mas para ser exercido de forma complementar e não excludente" oprime o potencial que muitos alunos têm, mas que não é desenvolvido com as diretrizes atualmente apresentadas pelo MEC para moldar as escolas inclusivas brasileiras abertas à matrícula de alunos surdos.

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. Escrevemos essa carta, juntos, para 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.

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilingües, 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. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores

Página 1

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE
de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILINGÜES 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.

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilingües no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros (os Estados Unidos da América, por exemplo, têm cerca de cento e vinte escolas bilingües). 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 Bilingües, onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar.

A Libras é a primeira língua da maioria dos surdos brasileiros e não uma língua falada apenas por pessoas "deficientes". Do ponto de vista da natureza humana não nos falta nada para viver como os

ouvintes, se tivermos a língua de sinais como acesso principal de comunicação e via de aprendizado. A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropológicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. Insistimos, portanto, em que as escolas que oferecem um ensino bilingüe para crianças e jovens surdos se baseiem não na deficiência, mas na língua de sinais, uma língua plenamente acessível para todos os que têm a visão como principal via de acesso comunicativo, informacional e instrucional.

Convidamos Vossa Senhoria para ver com os próprios olhos o que estamos falando. Gostaríamos de convidá-lo a visitar as Escolas Bilingües para Surdos, no Município de São Paulo; lá existem escolas públicas recentemente estabelecidas, num complexo e diverso programa de inclusão escolar. Também seria muito interessante que visitasse, igualmente, escolas bilingües como o Instituto Santa Terezinha e

o Centro de Educação de Surdos Rio Branco. Verifique a excelência do trabalho nelas desenvolvido, verifique, também, se as crianças surdas estão ali "segregadas", ou se o ensino que ali recebem é apenas "complementar". É preciso reconhecer, Senhor Ministro, que essas escolas não são segregadoras e nem oferecem apenas ensino complementar, mas favorecem um ensino efetivo e eficaz. Posto isso, Senhor Ministro, reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda,

Página 2

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE
entre as quais inclui-se

o pedido de que as Escolas Bilingues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação. Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilingues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas. 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. Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, 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. A esse respeito, lembramos enfaticamente que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no seu Art. 4º, inciso 3, determina que:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para executar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes deverão estreitamente consultar e ativamente envolver pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas.

A essa determinação, a Presidenta Dilma Rousseff deu ouvidos ao elaborar, assinar e publicar o Decreto 7611/2011; assim também o fez, agora, o Relator do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, o Deputado Angelo Vanhoni, vosso correligionário.

Estranhamente, diferentemente do movimento mundial, do movimento científico e do movimento pedagógico, a secretaria do Ministério da Educação, SEESP, agora absorvida pela SECADI, que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos, na primeira década do segundo milênio. Nos últimos anos, essa mesma secretaria vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política 'inclusiva plena', com a aplicação de outros conceitos à política de

Página 3

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE
educação bilingue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos. Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos.

Temos uma língua própria, Senhor Ministro, precisamos de escolas que adotem essa língua, a língua de sinais brasileira, como primeira língua para instrução e para o convívio social. 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.

Confirma essa informação, trechos retirados da Carta-denúncia entregue aos Ministérios Públicos de cada estado brasileiro, em setembro passado (2011), pela FENEIS e pelo Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda, e após a qual, a Procuradoria Geral da República instaurou inquérito civil, nos termos do art. 4º da Resolução nº 23/2007 do CNMP, para apurar a possível falta de políticas públicas voltadas aos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras), por parte da Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, por meio da portaria 9 de 30 de março de 2012, publicada na seção 1 do Diário Oficial da União nº 69, de 10 de abril de 2012.

Seguem, então, os trechos mencionados, com alguns dados do próprio INEP/MEC, publicados em sua página na web:

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, 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). Após a regulamentação da Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005, houve um aumento recorde nas matrículas de jovens surdos e com deficiência auditiva na educação básica (somadas as matrículas tanto em escolas e classes específicas quanto em classes comuns da rede regular de ensino): em 2003 o número de alunos matriculados cresceu para 56.024; em 2004, para 62.325; em 2005, para 67.441; e em 2006, para 72.138. Contudo, depois de 2006, quando as matrículas em escolas regulares pela primeira vez ultrapassaram as matrículas em classes e escolas específicas, começa a haver uma queda do número total de alunos surdos [e com deficiência auditiva] no sistema escolar como um todo. Em 2007, o número desses alunos matriculados reduziu

Página 4

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE

para 63.574; em 2008, para 66.657; em 2009, para 63.036, tendo sido verificado em 2010 uma súbita elevação para 70.823. Mesmo assim, inferior a 2006 (uma diferença negativa de 1.315 matrículas).² [...] A primeira conclusão a que somos forçados a chegar é a de que a atual condução da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, por ter como centro o fechamento de classes e escolas específicas, ao invés de priorizar a transformação das escolas ditas regulares em vista de sua adaptação às necessidades dos alunos, na prática, tem significado para os alunos surdos e com deficiência auditiva uma real exclusão do sistema escolar como um todo.

Entre a Lei 10.436/2002 e o Decreto que a regulamentou, em dezembro de 2005, houve um aumento na matrícula de alunos surdos e com deficiência auditiva. Esse aumento se faz notar em 2006, quando um número recorde de pessoas surdas e com deficiência auditiva foi registrado nas escolas. A partir de 2007, esse número passou a declinar, apesar do aumento do número de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas regulares.

Entre 2006 e 2009, foram fechadas 13.552 vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva e apenas 4.450 novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, 9.102 alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema

1 Os dados do INEP/MEC, tradicionalmente, juntam os números de alunos surdos e com deficiência auditiva, somente distinguindo-os, como se vê, no intervalo entre 2004 e 2008.

2 Os dados de 2009 e 2010 não puderam ser acessados no site INEP/MEC, porque não se encontram disponíveis lá, de modo que fomos forçados a completar os dados da tabela entre 2002 e 2010 a partir dessas informações da imprensa (cf. "Minoria surda que estuda sai de sala especial para regular", notícia publicada em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/minoria+surda+que+estuda+sai+de+sala+especial+para+regular/n1597119749750.html> < acessada em 07/08/2011 >). Fica claro que os dados incluídos dos anos anteriores (2007 e 2008) dizem respeito não aos surdos, especificamente, mas a alunos surdos e com deficiência auditiva. O número de surdos incluídos no sistema educacional – mesmo considerando as modalidades comum e específica de ensino – é bem menor do que os números anunciados.

□ escolar. Mais ainda, se entre 2002 e 2006 19.716 novos alunos surdos e com deficiência auditiva ingressaram no sistema educacional geral do país, a partir da política de fechamento das classes e escolas específicas, esse acréscimo baixou, em 2009, para 10.614. [...] Entre 2004 e 2008, o INEP/MEC publicou estatísticas diferentes para surdos e deficientes auditivos. Se

Página 5

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE

tomarmos somente os alunos surdos, a situação apresenta-se bem mais grave, como se pode ver na tabela a seguir:

Alunos surdos em	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas:	17.179	28.293	26.750	15.964	14.797
Classes comuns:	10.208	18.375	21.231	16.320	17.968
Total de classes e escolas:					
específicas e classes comuns:	27.387	46.668	47.981	32.284	32.765

[Tabela elaborada com base nos dados do INEP/MEC]

Nesse caso específico [de alunos surdos, apenas], entre 2005 e 2008 houve uma diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na língua de sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em outras palavras, o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à língua de sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008. Essa grave diminuição dos que gozam desse direito constitucional não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. Após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo. Tomadas as duas modalidades de ensino: classes e escolas específicas e regulares, houve uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas. A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é de que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão-simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, ou seja, acesso este que a Convenção busca proteger e garantir. Infelizmente, os dados divulgados pelo MEC não são interpretados como deveriam, o que não torna transparente a realidade educacional dos surdos, conforme a apresentamos.

Por fim, Senhor Ministro, queremos dizer que nossa reivindicação por Escolas Bilingües, tal como acima definimos, se apoia na Convenção (particularmente no Art. 24º, inciso 3, e Art. 30º, inciso 4, letras "b" e "c") e na IDA (International Disability Alliance), órgão da sociedade civil internacional, que aglutina as entidades internacionais dos diversos segmentos das pessoas com deficiência, tendo sido a principal articuladora social responsável pela realização da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, no âmbito das Nações Unidas (e que, por isso mesmo, continua a atuar junto à ONU no acompanhamento e fiscalização da implementação da Convenção). Segue um trecho do documento elaborado pela IDA, na Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), realizada em julho de 2011, para Revisão Ministerial Anual e que trata da educação bilíngüe de surdos

Página 6

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE

(grifos nossos):

É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos. [...] Felizmente, o paradigma na educação está se alterando e há um novo foco nos princípios importantes: (i) todas as crianças devem ter o mesmo acesso à educação; (ii) crianças aprendem melhor quando aprendem juntas; e (iii) reconhecer e celebrar a diversidade e aumentar as oportunidades para participação igual. Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes, que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma. A transposição dos alunos com deficiências para a educação regular deve levar em consideração o papel importante que o apoio de pares de outras crianças com deficiências pode desempenhar no aprendizado, como para crianças surdas, bem como promover habilidades de liderança das crianças com deficiências. As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios

posteriormente, por exemplo, no ensino médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário.

Rogamos-lhe, Senhor 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. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). 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. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor.

08 de junho de 2012.

Atenciosamente,

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE

Dra. Ana Regina e Souza Campello
Professora Adjunta da UFRJ
Dra. Gládis Teresinha Taschetto Perlin
Professora Adjunta da UFSC
Dra. Karin Lillian Strobel
Professora Adjunta da UFSC

Dra. Marianne Rossi Stumpf
Professora Adjunta da UFSC
Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende
Professora Adjunta da UFSC

Dr. Rodrigo Rosso Marques
Professor Adjunto da UFSC
Dr. Wilson de Oliveira Miranda
Professor Adjunto da UFSC

□