

## **QUANDO A POLÍTICA LINGUÍSTICA SE FUNDA NA NOÇÃO DE DEFICIÊNCIA: CIRCULARIDADE NOS TEXTOS DAS LEIS E A ILUSÃO DA GARANTIA DE DIREITOS LINGUÍSTICOS**

**Eliana Cristina Bär**

[Eliana.bar@ifsc.edu.br](mailto:Eliana.bar@ifsc.edu.br)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – Brasil

**Cássia Sígolo Rodrigues**

[csigolo@gmail.com](mailto:csigolo@gmail.com)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Brasil

**Regina Maria de Souza**

[reginalaghi@hotmail.com](mailto:reginalaghi@hotmail.com)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – Brasil

### **RESUMO**

O presente artigo pretende demonstrar a ambiguidade textual e intertextual de leis e decretos que conferem direitos linguísticos para pessoas surdas. O trabalho evidencia que a maior parte das políticas públicas e linguísticas que asseguram o direito à língua de sinais circunscreve-se nas políticas para pessoas com deficiência, tanto no Brasil como em países como a Bolívia, a Finlândia e a Suécia. Os documentos analisados neste trabalho demonstram a circularidade que os constitui uma vez que, ao mesmo tempo que reafirmam o direito das pessoas surdas se constituírem sujeitos em sinais, a Libras se mantém como um sistema linguístico, de natureza instrumental, necessária para a inclusão das pessoas com surdez na sociedade que se faz, e se inscreve, em português.

**Palavras-chave:** Política linguística; Libras; Educação bilíngue; Acessibilidade.

## WHEN LINGUISTIC POLICY IS BASED UPON THE DISABLED NOTION: CIRCULARITY IN LAW TEXTS AND ILLUSION OF A LINGUISTIC RIGHTS GUARANTEE

### ABSTRACT

This paper aims to demonstrate the textual and intertextual ambiguity of laws and decrees that confer linguistic rights for deaf people. The research highlights that most public and linguistic policies guaranteeing the right to sign language are circumscribed in policies for people with disabilities, both in Brazil and in countries such as Bolivia, Finland and Sweden. The analyzed documents reveal the circularity in their constitution, since they reassure deaf people rights to be subjects in sign meanwhile consider Libras as a tool to include deaf people into a Portuguese centric society.

**Keywords:** Language policies; Libras; Bilingual education; accessibility.

### INTRODUÇÃO

A política linguística como área de estudo emerge na Europa e nos Estados Unidos (EUA) com o advento da Sociolinguística e se consolida nos finais da década de 1950 e nos anos de 1960. As políticas linguísticas podem ocorrer por regulamentação e implementação de leis, decretos, pareceres e pela maneira como essas políticas são colocadas em prática (Rodrigues, 2017). A heterogeneidade de abordagens e posições referentes ao que seja, ou não, *política linguística* varia entre os seus objetivos e níveis políticos de intervenção relativos, por exemplo, ao ideário de estabelecimento e preservação da *identidade nacional* (tendo-se a língua como elemento basilar político dessa *unidade*); além de sua relação com o planejamento linguístico, que pode ser compreendido ora como mera aplicação da política linguística – como se fosse possível isso sem conflitos internos entre comunidades falantes de outras línguas com o Estado, ora como centro da própria área, resultando em um desequilíbrio entre as prioridades teórico-metodológicas adotadas para a implementação de determinada política e as tensões com os agentes sociais nela implicados, além das diferenças – normativas e políticas –, de cada país (Severo, 2013).

Quando se discute planificação linguística, há que se distinguir

*entre política y ley lingüística: efectivamente, debemos considerar que una política lingüística puede ser únicamente declarativa, pero puede también traducirse en una legislación lingüística (por ejemplo, cuando son establecidos los límites y reglamentos de usos de una o varias lenguas en un determinado territorio). Una comunidad puede tener una política lingüística que se asemeja a un ideal de conducta, aunque no exista necesariamente una ley que respalde ese ideal de conducta (Streicher-Arseneault, 2007, p. 25).*

Rajagopalan (2004) critica a incompatibilidade radical que se faz entre a Linguística, como ciência da linguagem, e as questões de política linguística, tendo em vista que enquanto a primeira mantém-se ancorada, de forma geral, em parâmetros de suposta neutralidade política, a segunda assumiria a política como seu fundamento. Isso implicaria, em termos mais práticos, que, enquanto a Linguística mantém-se vinculada à descrição da língua e/ou ao seu *funcionamento como acontecimento*, a política linguística assume um caráter de normatividade e representação.

Os marcos temáticos instituídos pelo debate acumulado do Núcleo de Educação para a Integração (Nepi), da Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), vêm constituindo e orientando as investigações acerca de políticas linguísticas a partir de alguns eixos, quais sejam:

*[os] aspectos teóricos de la investigación en políticas lingüísticas, en el marco de la interdisciplina; políticas lingüísticas en relación con las lenguas y variedades lingüísticas; procesos sociolingüísticos y político-lingüísticos de contacto y conflicto entre lenguas; legislaciones supraestatales, nacionales y regionales; las relaciones entre el impulso neocolonial, el mercado cultural, el bilingüismo y las políticas lingüísticas regionales; la dimensión ideológica de las políticas lingüísticas; los derechos lingüísticos; el lenguaje y las lenguas en los ámbitos educativos de los distintos niveles (Reguera, 2017, p. 17-18).*

Dessa maneira, por política linguística compreendemos as ações políticas e ideológicas, normatizadas ou não, sobre a linguagem, de modo a criar ou restringir espaços de circulação linguística e o direito de uso de uma ou mais línguas em determinada comunidade ou espaço social (Cooper, 1989; Reguera, 2017); em outras palavras, é a “prática de intervir no campo de funcionamento das línguas” (Oliveira, 2016, p. 390). Nesse sentido, as ações de políticas linguísticas implicariam também em ações de legitimidade e de competência

linguística, nos termos de Bourdieu (2008). Para o autor, as trocas linguísticas operam relações de poder simbólico, mediadas por relações de força entre os diferentes interlocutores em torno da *língua legítima*, impondo valor sobre as diferentes modalidades e expressões linguísticas:

a língua legítima é uma língua semi-artificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incubem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas com esta finalidade. Por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação do uso legítimo, e de seus mestres que impõem e inculcam tal uso através de inúmeras ações corretivas, o sistema escolar tende (nesta e em outras matérias) a produzir a necessidade de seus próprios serviços, produtos, trabalhos e instrumentos de correção (Bourdieu, 2008, p. 48).

Falar em *língua legítima* implica reconhecer que, para além da gramática, é o valor que cada língua ou discurso assume em determinado espaço social, que implicará no grau de aceitabilidade social da língua e, portanto, de seus usuários. Desse modo, legitimidade linguística não se desvincula de legitimidade social e, logo, um maior ou menor volume de *capital linguístico* – relacionado ao uso da *língua legítima* – opera como um recurso de distinção.

As discussões mais consistentes acerca das políticas linguísticas no Brasil situam-se no panorama das demandas dos movimentos sociais, que passaram a reivindicar a visibilidade das línguas minoritárias, evidenciando um país plurilíngue (Oliveira, 2007). Por sua vez, as políticas linguísticas para grupos surdos sinalizantes vêm sendo, nos últimos anos, objeto de ampla discussão. A inserção dos grupos surdos no rol das minorias linguísticas toma corpo com o reconhecimento do estatuto linguístico das línguas de sinais, a partir da tese de Stokoe (1960) sobre a Língua de Sinais Americana (ASL) e o reconhecimento institucional, por parte da Unesco em 1984, das línguas de sinais – existentes em cada país – como línguas próprias das pessoas surdas (Wrigley, 1996).

No cenário brasileiro, as discussões em torno da língua de sinais, como sistema linguístico, ganha força no contexto de reabertura política do país, a partir de 1980, que impulsionou a organização de distintos grupos e demandas vinculadas ao que Mellucci (1996) chama de *Movimentos Sociais Contemporâneos* (MSC).

Os movimentos das pessoas surdas se nuclearam a partir da fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 16 de maio de 1987.

Inicialmente, os grupos surdos situaram suas demandas no âmbito dos movimentos das pessoas com deficiência. Paulatinamente, os debates em língua de sinais produziram compreensões políticas em torno da diferença cultural e linguística existentes entre ouvintes e surdos. Essa nova leitura, realizada pelos surdos, acabou por produzir uma ruptura discursiva com o campo das pessoas com deficiência para o qual, segundo *expertises ouvintes*, a exclusão social se devia ao fato de os surdos não se expressarem na modalidade oral e auditiva. Outra mudança foi simbólica e interna ao próprio grupo: tornaram-se diferenciadas as demandas dos surdos sinalizantes e daqueles oralizados, os quais preferiam se autodenominar "deficientes auditivos" (Brito, 2013).

Nesse contexto, os estudos acerca dos parâmetros linguísticos da língua de sinais brasileira ganharam força e colocaram linguistas de diferentes instituições no cenário das disputas discursivas que, ao legitimarem academicamente a Libras como língua, contribuíram substancialmente para a sua regulamentação legal em 2002.

De fato, segundo Brito (2013) e Assis Silva (2012), se entre as décadas de 1980 e 1990 as reivindicações dos grupos surdos figuravam em torno do direito à cidadania e à acessibilidade, intérpretes em diferentes setores sociais, direito à saúde, trabalho e assistência social, o decorrer da década de 1990 evidenciou uma marcação *étnico-lingüística* dentro dos movimentos surdos, que passaram a configurar-se a partir de intensas movimentações em nível nacional, acionando diferentes esferas – políticas, acadêmicas e institucionais – que culminou na aprovação da Lei Federal nº 10.436 de 2002 (Brasil, 2002), que dá oficialidade à Libras "como meio legal de comunicação e expressão" (art. 1º) dos surdos, doravante Lei de Libras. Ainda de acordo com Brito (2013), foi com a oficialização da Libras que as discussões em torno do bilinguismo se tornaram foco central dos movimentos surdos, sendo a escola o *locus* onde os debates e os confrontos se consolidaram. Isto porque não havia, e nem há, consenso entre os gestores da educação sobre como considerar o que seja *educação bilíngue*: em algumas escolas, é entendida como a disponibilidade de tradutor e intérprete de Libras-Português (a condição bilíngue é a do intérprete nesses casos); em outras, a educação bilíngue é entendida como dupla docência – no qual o estudante surdo tem para si um professor que ensina em Libras, o que, supostamente, está sendo ensinado aos seus pares ouvintes pelo professor regente ouvinte; em outros arranjos, se considera educação bilíngue como parte complementar à escolarização em classes de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Libras-Português no contraturno à escolarização inclusiva (com ou sem intérprete). São raras as escolas e classes bilíngues em que professores e estudantes não dependam de

tradutores ou intérpretes e dialoguem em Libras. Esta falta de consenso se relaciona, a nosso ver, com o fato de a surdez seguir significada, principalmente, pelo viés da anormalidade e da falta (surdez por corrigir), e mais raramente com a concepção de pertencimento do sujeito surdo a uma comunidade e minoria linguística.

Diante do exposto, nos tópicos a seguir, serão apresentadas algumas das políticas, vertidas em leis, que asseguram os direitos linguísticos dos surdos pela garantia de uso da Libras como primeira língua (L1) e do acesso à língua portuguesa como segunda língua (L2).

## **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA SURDOS**

Apesar de incluídas nas discussões e no rol das políticas linguísticas, algumas diferenciações são necessárias para que possamos nos aproximar da complexidade que envolve a condição bilíngue das pessoas surdas, os discursos e as políticas sobre elas.

As políticas linguísticas para surdos têm sido, tanto em cenário nacional quanto internacional, conduzidas no âmbito das políticas públicas para pessoas com deficiência o que, de início, marca uma certa ambivalência discursiva, nos textos das leis que reconhecem a situação bilíngue dos surdos vincula-se essa condição à surdez como patologia que impossibilita a audição. Como exemplo, tem-se o artigo primeiro do Decreto 5.626/2005, onde se lê:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, *manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.*

Parágrafo único. *Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.* (Brasil, 2005, grifos nossos).

Nesse contexto, merece inicial destaque a *Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência*, realizada nos Estados Unidos (Nova York) no ano de 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto Federal nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). Tal documento, de caráter supranacional, confere aos surdos o direito à língua e à *acessibilidade comunicacional* por meio de intérpretes e de tecnologias assistivas em diferentes âmbitos sociais. Em relação à

educação, no artigo 24 se nota a mesma vinculação entre a língua de sinais e deficiência, conferindo o direito ao aprendizado da língua de sinais (e *não na língua de sinais*) para assegurar a plena participação dos surdos na vida comunitária:

3. Os Estados Partes assegurarão às *peessoas com deficiência* a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a *facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade*.

Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

[...]

b) *Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda*; (Brasil, 2009, grifos nossos).

A circularidade e a ambiguidade textual em relação ao *direito linguístico das pessoas surdas* é reforçada no mesmo artigo que discorre sobre a:

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada *nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo* e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (Brasil, 2009, grifos nossos).

Vale destacar que no artigo 2, que define os termos utilizados pela Convenção, a concepção instrumental do que seja *língua e comunicação*:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;

“Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada (Brasil, 2009, aspas do original).

Nos termos da Convenção, o conceito de língua praticamente se equipara à possibilidade de efetivação do ato comunicativo, havendo uma hierarquização na qual a *Comunicação* abrange a língua. Dito de outro modo, há o implícito de que a comunicação pode ser efetivada por outros meios que não pela língua. Se fizermos uma leitura matemática, poderíamos dizer que o conjunto *Comunicação* contém como elementos: línguas, braille, caracteres ampliados etc., sendo a língua um dos elementos, dentre vários outros, que a

efetiva. Essa compreensão do que seja língua vai na contramão das ideias de Bakhtin (1952-1953/1992) para o qual a língua é o elemento principal e necessário para que a relação dialógica se efetive. Para esse autor, a dialogia é elemento constitutivo da linguagem e do próprio sujeito desde o nascimento quando já se inscreve, como elo, em uma cadeia de enunciados. No caso dos surdos, como por volta de 94% dos pais são ouvintes, a inscrição do sujeito surdo na língua se daria em escolas onde pudesse ocupar os lugares alternados de locutor e interlocutor em Libras. Para Bakhtin (1952-1953/1992), não se aprende uma língua.

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos [ou vemos, no caso dos surdos] e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas (Bakhtin, 1952-1953/1992 p. 301).

A circularidade *língua de sinais – surdez – efetivação da comunicação* pode reeditar, em termos mais sofisticados, o que na década de 1970 foi denominada de Comunicação Total: na prática, qualquer política linguística que insira a Libras é validada. E sabemos que essa *filosofia de ensino* manteve o fracasso escolar dos estudantes surdos (Souza, 1998).

Ainda no que se refere às questões educacionais, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, que resultou na *Declaração de Salamanca* (Unesco, 1994), já indicava, uma década antes, a importância do acesso ao ensino em língua de sinais em ambientes distintos da escola regular.

21. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, *a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares*. (Unesco, 1994, grifos nossos).

Como será colocado neste trabalho, na Lei 13.005/2014 (Brasil, 2014a), a estratégia 4.7 considera as classes e escolas bilíngues Libras-Português como modalidades regulares (e não segregada) de educação. Portanto, deixam de *serem consideradas classes ou escolas*



*especiais.*

Todavia, em 6 de julho de 2015 é instituída a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência)* (Brasil, 2015) que, entre outras medidas, estabelece o direito à língua de sinais, *como mecanismo de acessibilidade*, em diversas esferas – midiáticas, sociais, educativas, na área da saúde entre outras.

Já o *Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)*, constituído pelo Decreto Federal nº 7.387/2010 (Brasil, 2010), a Libras, uma das línguas inventariadas, foi considerada patrimônio cultural imaterial do Brasil. Segundo Quadros (2014), a Libras, assim reconhecida, passa a circular em um contexto-político linguístico mais ampliado, permitindo sua difusão e legitimação social. Uma dificuldade a ser considerada no mapeamento da Libras, ao se tratar do INDL, é que as comunidades surdas não são localizadas geograficamente em áreas específicas, além de estarem mescladas em distintos grupos étnicos ou raciais, ampliando-se as variações linguísticas daí decorrentes.

Um outro ponto a ser considerado, quando se discute censos ou mapeamentos, é a metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Por este censo, cujos dados evidenciaram um número de surdos ou deficientes auditivos na casa dos 9,7 milhões de pessoas, o critério adotado foi o grau de possibilidade de ouvir dos sujeitos, portanto, a surdez foi entendida como deficiência. À população surda foram direcionadas questões acerca do grau de dificuldade de audição e os dados agregados às estatísticas das pessoas com deficiência; *não houve questionamentos acerca da língua utilizada por estes indivíduos* (como também não foi feito, à exceção dos grupos indígenas, às demais minorias linguísticas). Tais questões evidenciam um certo distanciamento entre o direito à língua e a efetivação de um planejamento linguístico que escape a um projeto de normalização linguística em português.

Se nos deslocarmos ao âmbito internacional, poderemos evidenciar muitas similaridades com o caso brasileiro. Apesar do reconhecimento em muitos países das línguas de sinais como formas próprias de comunicação, interação e identitárias dos surdos, não há registros de políticas governamentais que facultem ao surdo tais direitos fora do âmbito de políticas para a deficiência. A seguir, indicamos alguns exemplos que ilustram nosso ponto.

A Bolívia vem, desde 1994, implementando políticas multiétnicas e interculturais em âmbito social e educativo, tendo oficializado 36 línguas, de 30 etnias, incluindo o espanhol e as línguas autóctones. Tal medida vincula-se a uma ampla política de Estado impulsionada nos últimos anos e que vem atuando no sentido de viabilizar direitos humanos e linguísticos.

Dados de Canessa (2006), Drange (2007) e Bär e Leal (2018) evidenciam que tais rupturas simbólicas e estruturais estão, no que se refere aos diferentes grupos étnicos originários, expressas também no sentimento de pertença com relação à própria condição étnica, que tem se refletido, inclusive, no aumento proporcional nos dados censitários no que se refere à autodeclaração étnico-linguística. Quando nos referimos à *ruptura simbólica*, nos referimos ao fato de que um movimento importante vem rompendo com o tributo histórico marcado pela colonização espanhola e em espanhol. Apesar disso, no que concerne aos surdos, as políticas públicas, linguísticas e educacionais se organizam pela via das políticas para as pessoas com deficiência auditiva, entendidas como aquelas

*con pérdida y/o limitación auditiva en menor o mayor grado. A través del sentido de la visión, estructura su experiencia e integración con el medio. Se enfrenta cotidianamente con barreras de comunicación que impiden en cierta medida su acceso y participación en la sociedad en igualdad de condiciones que sus pares oyentes (Bolivia, 2012a, artículo 5º, grifos nossos).*

Na mesma lei, a língua de sinais boliviana é vista como língua alternativa para diminuir ou facilitar a superação da *discapacidade*:

*Artículo 11º.- (Derecho a la comunicación en sistemas y lenguas alternativas). El Estado Plurinacional de Bolivia promueve la comunicación en sistemas y lenguas alternativas para la inclusión y el acceso a la información y al ejercicio pleno de las personas con discapacidad (Bolivia, 2012a, grifos nossos).*

Como nos outros tratados, a língua de sinais boliviana se reduz a sua função comunicativa

*Artículo 36º.- (Ámbito de la comunicación)*

*I. Las instituciones públicas, servicios privados y Unidades Educativas están obligadas a incorporar la comunicación alternativa y un intérprete en Lengua de Señas Boliviana (LSB), para la respectiva traducción a las personas con discapacidad auditiva, en actos de relevancia, nacional, departamental, regional, municipal e indígena originario campesino.*

*II. Las empresas de televisión pública y privada, deben incluir la interpretación a la Lengua de Señas Boliviana, en programas de interés general, cultural, recreativo, político, educativo y social, así como la utilización tecnológica apropiada que permita sustituir la*

*información sonora de los programas (Bolivia, 2012a, grifos nossos).*

A Lei de 269 de 2 de agosto de 2012 (Bolivia, 2012b) reconhece como oficiais as seguintes línguas:

*Artículo 8°. el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el Aymara, Araona, Baure, Bésiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimane, Ese ejja, Guaraní, Guarasuacute; we, Guarayu, Itonama, Leco, Machajuyai-kallawaya, Machineri, Maropa, Mojeño-Trinitario, Mojeño-Ignaciano, Moré, Mosestén, Movima, Pacawara, Puquina, Quechua, Sirionó, Tacana, Tapiete, Toromona, Uru-Chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki, Yuracaré y Zamuco (Bolivia 2012b).*

A língua de sinais boliviana não é reconhecida como língua oficial, até 2012, se a lei não sofreu alteração.

No artigo 10, a planificação linguística se aplica apenas às línguas oficiais e, portanto, não considera a língua de sinais boliviana nesse processo, isto porque é entendida como "meio de comunicação alternativa – *lenguaje alternativo especial, Lengua de Señas Boliviana (LSB)*, (Bolivia, 2012b, Artigo 16).

*Artículo 10°. La planificación lingüística coadyuva al desarrollo de los idiomas oficiales, debiendo ser retroalimentada desde diversos ámbitos de la sociedad, como el sistema educativo, la administración pública, la administración de justicia, los medios de comunicación y cualquier otro sector que forme parte de la interculturalidad del Estado Plurinacional de Bolivia.*

[...]

*Artículo 16°. I. El Estado garantiza la libre difusión de la realidad pluricultural y plurilingüe del país en los idiomas oficiales y lenguaje alternativo especial, Lengua de Señas Boliviana - LSB, en los medios de comunicación oral, escrita, audiovisual y en las Tecnologías de Información y Comunicación - TIC, de orden público y privado. (Bolivia, 2012b).*

Na Bolívia, a situação é aparentemente mais clara: os surdos têm direito a se valer de uma *comunicação alternativa especial* chamada de Língua de Sinais Boliviana com o objetivo de ser efetivada *la inclusión y el acceso a la información y al ejercicio pleno de las personas con discapacidad*. As línguas oficiais, entre as quais não se inclui a língua de sinais, serão objeto de planificação linguística – a língua de sinais não.

Outros países, mesmo aqueles com longa trajetória na área da surdez, como é o caso de países escandinavos, tais como a Suécia, primeiro país a reconhecer oficialmente a língua de sinais, em 1981, ou a Finlândia, que inseriu o direito à língua de sinais, sinalizada e escrita, na sua Constituição Federal, e em que pese a reconhecida qualidade das respectivas políticas públicas, tais Estados têm também circunscrito as políticas para os cidadãos surdos na área da deficiência (Rayman, 2009). Este tipo de localização da pessoa surda implica, entre outras coisas, em uma marcação sobre a língua de sinais percebida, na maior parte das vezes, como um código facilitador de comunicação e não como um sistema complexo de inscrição simbólica e intersubjetiva de constituição do sujeito e de sua identidade cultural.

Tais indicativos nos permitem dizer que as línguas de sinais têm sido, de maneira geral, postas à margem do debate inclusive no âmbito das línguas minoritárias. Isso pode estar, em grande medida, vinculado ao panorama histórico de reconhecimento das línguas de sinais que ocorre apenas tardiamente, mas, mais que isso, pode estar associado ao

estatuto deficitário atribuído às pessoas surdas, que nunca haviam sido vistas como um grupo social dotado de uma língua e cultura particulares. Essa situação histórica como uma situação de “negligência benigna”, talvez para destacar o fato de que foi muito mais um desconhecimento do que uma atitude autoritária de não reconhecimento dessas línguas que motivou o obscurecimento histórico do patrimônio linguístico e cultural das pessoas surdas (Brasil, 2014b, p. 8).

O fato de serem consideradas línguas em risco (Brasil, 2014b), não implica em um risco de extinção propriamente dito das línguas de sinais, tendo em vista o extensivo ganho de capital simbólico em diferentes campos e, especialmente, pelo aprimoramento do registro e difusão permitidos pelo avanço dos recursos tecnológicos (entre os quais podemos incluir as redes e comunidades virtuais, as possibilidades de registros em vídeo das línguas de sinais, de produção de textos literários, canais de programas pelo YouTube<sup>®</sup> dirigidos por surdos, materiais didáticos digitais etc.). No entanto, o contato e aquisição tardios e desiguais da língua por parte dos surdos que, na maior parte das vezes, não têm condições de estabelecer trocas linguísticas e interlocução em língua de sinais é um fator a ser amplamente considerado. Esta situação afeta a todos os ambientes sociais onde circulam os surdos, e é especialmente sensível no que se refere à família, responsável pela socialização primária dos indivíduos. Desta socialização, a aquisição de linguagem é condição fundamental. Acresça-se a isso a forte marcação estereotipada com que os surdos e suas formas de comunicação e

interlocução têm sido vistos ao longo da história, conforme as discussões feitas anteriormente sobre as ambiguidades no reconhecimento de direitos, mas sendo mantidas a lógica e a base da argumentação no escopo da deficiência.

Este cenário atravessa o campo educativo tanto nas realidades das práticas curriculares, quanto nas políticas educativas e de financiamento de modo mais amplo, conforme trataremos a seguir.

## **POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E TENSIONAMENTOS NO CAMPO EDUCATIVO**

As comunidades surdas sinalizantes não se reconhecem como deficientes, argumentando que a falta de audição não os descaracteriza, mas possibilita viver uma experiência visual distinta do ouvinte, mediada pela Libras, língua visual-gestual. Dessa posição, decorreram esforços políticos não apenas para o reconhecimento da condição bilíngue, mas do direito à escolarização também bilíngue.

Em 2005, foi assinado o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), no qual essa demanda é reconhecida em texto de lei *aplicada apenas às instituições federais*. No Decreto se lê:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: *I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas de conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - língua portuguesa.*

§ 1º *São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo* (Brasil, 2005, grifos nossos).

Souza et al. (2016) apontam que a política linguística assumida pelo referido Decreto, ao regulamentar a Lei de Libras, convoca a elaboração de um planejamento linguístico de *status*, que "se refere a intervenções para promover o prestígio social de uma dada língua e definir a sua relação com as demais" (p.10, afirmação feita a partir de Kloss, 1969).

Um dos instrumentos jurídicos que se tem para a promoção do prestígio da Libras na escola foi a Lei Federal nº 13.005/2014, que institui o *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024* (Brasil, 2014a). Ao garantir o direito de os surdos (ou seus responsáveis) optarem por escolas bilíngues, classes bilíngues em escola polo e classes em que o ensino é ministrado em português, o PNE reconhece a legitimidade e o *estatuto de escolarização regular das escolas bilíngues*.

Vale dizer que as escolas bilíngues *regulares* em línguas orais de prestígio, via de regra, defendem que o conhecimento de uma segunda ou terceira língua amplia as condições do sujeito no mercado de trabalho, cada vez mais globalizado. Já a Educação Bilíngue Libras-Português se inscreve na Educação Especial e se volta a possibilitar a inclusão das pessoas com *deficiência auditiva ou surdas* na vida comunitária local – ouvinte, falante e letrada em português (discussão já feita em tópicos anteriores). Uma outra diferença é que as escolas bilíngues no Brasil têm como objetivo o ensino de L2 (língua estrangeira) pressupondo que a língua materna dos estudantes é o português. No caso dos surdos, as escolas bilíngues teriam como objetivo possibilitar ao sujeito a aquisição da L1 (Libras) e do português como L2.

O financiamento é um dos entraves para a implantação e manutenção das escolas bilíngues Libras-Português. O Ministério da Educação prioriza o repasse dos recursos provenientes do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)* às prefeituras e estados que adotam a educação inclusiva de surdos em escolas e classes regulares, mantendo a *garantia de acessibilidade comunicacional pela disponibilização* de tradutor e intérprete de Libras e/ou ao AEE no contraturno (Bär, Santos & Souza, 2017). Essa nossa afirmação se encontra explícita no Decreto 7.611/2011 (Brasil, 2011) que, em seu artigo 8º, altera o Decreto nº 6.253 de 2007 (Brasil, 2007) que

passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 9º- A. *Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.*

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (NR)

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, *para a educação especial*, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em *classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas*. (Brasil, 2011, grifos nossos).

O repasse de verbas do Fundeb prioriza a educação em classes regulares com atendimento educacional especializado; as escolas bilíngues são mantidas como *atendimentos especializados ou especiais*, na lógica da Educação Especial. A política linguística no caso dos surdos reitera o que determina a *Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)* de 1996 que, em seu artigo 60, estabelece em seu parágrafo único o que segue:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Brasil, 1996, grifos nossos).

Nessa direção, Thoma (2016) evidencia os tensionamentos discursivos que permeiam a inclusão escolar do surdo. De um lado, os discursos que circulam no Ministério da Educação compreendem a surdez como deficiência e sua inclusão na escola comum com AEE no contraturno, e entendem a língua de sinais como um recurso de acessibilidade, pois, na lógica da inclusão escolar, a surdez é uma deficiência sensorial e os surdos não produzem uma cultura específica. Por outro lado, os discursos, que circulam nos documentos produzidos pela Feneis, compreendem os surdos como compondo uma diferença linguística e cultural; com base nessa premissa, reivindicam a manutenção, criação e expansão de ambientes linguísticos bilíngues adequados para que os surdos sejam elo da corrente enunciativa em língua de sinais, o que não seria viável nas escolas comuns, em que a língua portuguesa prevalece.

Conforme reforçam Souza et al. (2016), a educação bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para aquisição da Libras como primeira língua (L1) por

crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). Nessa linha, líderes e pesquisadores surdos enfatizam que a educação de surdos deve ser suportada por uma política linguística clara e definida, o que significa não dissociar política educativa de política linguística. Souza e Tebet (2015) defendem, entretanto, que, na prática, nos projetos educacionais, há um claro distanciamento entre as demandas dos líderes surdos com a insistente hegemonia do ensino em português nas políticas escolares direcionadas a eles.

Em conformidade com os movimentos surdos, destaca-se a importância da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, documento elaborado pela Unesco (1996) como resultado da *Conferência Mundial dos Direitos Linguísticos*, publicada em Barcelona, que garante a correção dos

desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social (UNESCO, 1996).

Para Rodrigues (2017), o referido dispositivo legal estabelece os direitos linguísticos como simultaneamente individuais e coletivos, defende os direitos de pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas ou linguísticas e assevera como inaceitáveis atos de discriminação contra as comunidades linguísticas com base em critérios econômicos, políticos, sociais ou linguísticos por modernização ou normalização.

A Feneis se manifesta contrária ao AEE por compreender que este vai na contramão da Lei de Libras e do Decreto 5.626/2005 (Campello & Rezende, 2014). Nas palavras das autoras:

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos uma educação especial, *queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso "ser surdo"*. Tanto que lutamos para que fosse criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação em que a Feneis tivesse a representação maior para traçar metas e recomendações para a realização da Política Linguística. *Enfatizamos, nesse Grupo de Trabalho, a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos alocados e programados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, pois esse historicismo tem rendido à nossa*



educação a imposição de uma política de educação inclusiva que [...] aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Lingüística da Comunidade Surda (Campello & Rezende, 2014, grifos nossos, aspas do original).

Campello e Rezende (2014), no parágrafo anterior, estão se referindo à nomeação de um Grupo de Trabalho (GT) pelo Ministério da Educação e Cultura em 2013 (Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI). Esse GT foi composto por representantes da Feneis e pesquisadores (surdos e ouvintes) da área de Estudos Surdos, designado para elaborar a Política Lingüística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. O *Relatório sobre a Política Lingüística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (Brasil, 2014b), documento produzido pelo referido Grupo de Trabalho, entende a educação bilíngue como um processo que deve ocorrer diariamente, em escolas bilíngues em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa escrita é a segunda língua para os surdos.

A construção desse documento, segundo Stürmer e Thoma (2015), foi o resultado de uma ação do Ministério da Educação à demanda da Feneis e de pesquisadores da área que solicitavam a participação de especialistas e representantes da Feneis na elaboração do projeto norteador para a implantação da política lingüística bilíngue para surdos. Até o momento, a Feneis não tem manifestação formal do MEC, ou da Secadi, sobre os desdobramentos (tramitação e parecer) decorrentes do referido Relatório.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para Martins e Lacerda (2014), é necessário desconstruir o que se tem proposto, e na prática se efetivado, sobre *modelos inclusivos para surdos*. O núcleo desses modelos continua se fundamentando na ideia de que a diversidade (como sinônimo de diferença) deve compor uma unidade sem conflitos em um mesmo espaço, homogeneizando ensinamentos e, por vezes, apagando exatamente o que os difere – as suas constituições subjetivas e formas de aprendizagem.

Sob as condições relatadas, questões mais específicas referentes ao contexto educativo do surdo seguem negligenciadas, especialmente no que se refere à proposta de política

linguística bilíngue proposta pela Feneis (Brasil, 2014b).

Além disso, há que se considerar a necessidade de produção de metodologias e materiais específicos para as diferentes áreas disciplinares; e realizar estudos mais aprofundados acerca do papel desempenhado pelas línguas de sinais nas questões de aprendizagem e nos aspectos de letramento em língua portuguesa escrita.

Concluimos que, mesmo havendo o reconhecimento da Libras pelo governo, ela, salvo no próprio campo da Educação Bilíngue, não é considerada língua legítima, se retomarmos Bourdieu (2008). Para ele, a legitimidade linguística relaciona-se, principalmente, ao processo de produção social da dominação e reprodução cultural que permite que alguns grupos instituem sua língua e seus discursos como legítimos e outros não.

O debate sobre a Libras parece atravessar o tempo, apesar das mudanças conjunturais que romperam, discursivamente, o primado da língua oral na educação de surdos. Entretanto, se mantém tácita a necessidade de defesa da Libras como questão principal na área da Educação Bilíngue, pondo em espera outros pontos que, acreditamos, sejam fundamentais para romper com a lógica classificatória da pessoa surda como deficiente. Um desses pontos, a nosso ver, é a necessidade de serem discutidos temas como políticas linguísticas e cidadania no campo da formação e de intervenção de profissionais da saúde e da assistência social.

De fato, a classificação da pessoa surda como *deficiente* é feita e legitimada por padrões clínicos logo no diagnóstico e, em geral, na maternidade. A surdez acaba por ser vinculada, por esses profissionais, a uma rede de produção de artefatos (implante coclear, próteses e outras tecnologias) extremamente lucrativa. A esperança da *cura, ou superação, da surdez* captura o desejo dos pais de terem um filho ouvinte. Desse modo, ao entrar na escola, a criança surda já é vista e considerada *com deficiência* não só pela escola, mas pelos próprios pais. Nesse circuito, a Libras aparece como mais um artefato para minimizar as dificuldades comunicativas do estudante surdo, e não como elemento constitutivo primário do qual um sujeito ingressa em uma comunidade linguística e cultural da qual fazem parte outros surdos.

Nesse sentido, se toda política educativa (escolar), no caso dos surdos, é também uma política linguística, nem toda política linguística é política educativa escolar. Dito de outra forma, não poderíamos localizar esta problemática fora de um olhar relacional que nos permita observar a multidimensionalidade do fenômeno. Há, nos parece, uma questão dialética entre a produção histórica da anormalidade surda em diferentes campos e os condicionantes atuais que, ao dificultarem outras produções sociais aos surdos, reproduzem, por outros aparatos, a posição da deficiência, em que a deslegitimação da língua e as questões

escolares não são as únicas dimensões.

## REFERÊNCIAS

- Assis Silva, C. A. (2012). *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome.
- Bär, E., Santos, S. A. dos., & Souza, R. M. de. (2017). *Os reflexos das reformas da década de 90 na política brasileira de educação bilíngue para surdos*. In Oliveira, G. M. de, & Rodrigues, L. F. (org.). *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. (p. 209-217). Florianópolis: UFSC e AUGM - Associação de Universidades Grupo Montevideu - Núcleo Educação para Integração.
- Bär, E. C., & Leal, J. V. N. (2018). Educação bilíngue intercultural: paralelos entre a educação para os povos originários e a educação de surdos. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI - ISCAP*, (6), maio de 2018.
- Bakhtin, M. (1992). O problema do texto. In Bakhtin, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do francês: idem anterior. (1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (trabalho original publicado em 1952 – 1953).
- Bolívia. (2012a). *Ley N° 223, 2 de marzo de 2012*. Decreta a Ley General para Personas con Discapacidad. Asamblea Legislativa Plurinacional. Recuperado em 1 de junho de 2018 de: <http://senado.gob.bo/legislativa/proyectos-ley/ley-223>.
- Bolívia. (2012b). *Ley N° 269, 2 de agosto de 2012*. Decreta a Ley General de derechos y políticas lingüísticas. Asamblea Legislativa Plurinacional. Recuperado em 1 de junho de 2018 de: <http://senado.gob.bo/legislativa/proyectos-ley/ley-269>.
- Bourdieu, P. (2008). *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. (2ª Ed.). São Paulo: Edusp.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm).
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm).

- Brasil. (2005). *Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).
- Brasil. (2007). *Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm).
- Brasil. (2009). *Decreto n° 6.949, de 26 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm).
- Brasil. (2010). *Decreto n° 7.387, de 09 de dezembro de 2010*. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm).
- Brasil. (2011). *Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm).
- Brasil. (2014a). *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm).
- Brasil. (2014b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias n° 1.060/2013 e n° 91/2013*. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil.

- Recuperado em 1 de junho de 2018, de: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513).
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: DF. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).
- Brito, F. B. de. (2013). *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Campello, A. R., & Rezende, P. L. F. (2014). Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Edição Especial, 2, 71-92.
- Canessa, A. (2006). Todos Somos Indígenas: Towards a New Language of National Political Identity. *Bulletin of Latin American Research*, 25(2), 241- 263.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drange, L. D. (2007). Power in intercultural education: Education in Bolivia – from oppression to liberation? *Journal of Intercultural Communication*, 15, 1-11.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). *Censo Demográfico - 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado em 1 de junho de 2018, de: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).
- Kloss, H. (1969). *Possibilities on group bilingualism: a report*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism.
- Martins, V. R. O., & Lacerda, C. B. F. (2014). Percursos e partilhas: (des)caminhos da criação de um ensino bilíngue inclusivo para surdos. In Gallo, S. (org). *As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ALB, 117-143.
- Mellucci, A. (1996). *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliveira, G. M. de. (2007). A ‘virada político-linguística’ e a relevância social da linguística e dos linguistas. In Correa, D. A. (Org). *A Relevância Social da Linguística: Linguagem, Teoria e Ensino* (pp. 79 – 93). São Paulo: Parábola Editorial.
- Oliveira, G. M. de. (2016). Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, 14(26), 382-399.

- Quadros, R. M. de. (2014). *Documentação da Língua Brasileira de Sinais*. In Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística. Foz do Iguaçu, Paraná, 157-174.
- Rajagopalan, K. (2004). Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a Linguística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo linguístico emergente no Brasil. In Lopes da Silva, F., & Rajagopalan, K. (Orgs.), *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica* (pp. 11 – 38). São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Rayman, J. (2009). Why Doesn't Everyone Here Speak Sign Language? Questions of Language Policy, Ideology, and Economics. *Current issues in language planning*, 10(3), 342-354.
- Reguera, A. (2017). *Que es una política lingüística?* In Oliveira, G. M. de, & Rodrigues, L. F. (2017). *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: UFSC.
- Rodrigues, V. O. L. (2017). Os direitos linguísticos no ensino de surdos no Brasil: uma valorização de línguas? *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: Línguas e Culturas em contato. 53, 343-358.
- Severo, C. G. (2013). Política(s) Linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, 57(2): 451-473.
- Souza, R. M. (1998). *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, R. M., & Tebet, G. G. C. (2015). *Políticas Educativas e Políticas Linguísticas: um olhar sobre as práticas escolares de/para surdos*. In Reguera, A. (comp.). *Actas del VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. (p. 416-426). Córdoba: Facultad de Lenguas y Secyt, Universidad Nacional de Córdoba, Asociación de Universidades Grupo Montevideo - Núcleo Educación para la Integración.
- Souza, R. M., Rocha, D. S., Prodócimo, E., Ayoub, E., Oliveira, G. S., Oliani, G., et al. (2016). Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de Libras e demais questões correlatas. In Lins, H.A. M., Souza, R. M.; Nascimento, L. C. R. (org); *Plano Nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos*. Campinas, SP: Unicamp/FE. (Setembro Azul; 4). p. 2-28. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62805](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=62805).
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure: An outline of the communication systems of the American deaf*. *Studies in Linguistics*. Occasional Papers, v. 8., Buffalo, NY:

Department Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.

Streicher-Arseneault, V. (2007). Las políticas lingüísticas y la enseñanza de las lenguas nacionales en Quebec y Cataluña. *Tinkuy*, n° 5, 25-40.

Stürmer, I. E., & Thoma, A. S. (2015). Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade. *Inter-Ação*, 40(3), 573-590.

Thoma, A. S. (2016). Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governmentação. *Educação & Realidade*, 41(3), 755-775.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha.

Unesco (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. DHNET. Barcelona. Recuperado em 28 de maio de 2018, de: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)

Wrigley, O. (1996). *The politics of the deafness*. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.