

Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos

Interfaces between language and educational policies: reflections on bilingual education for the deaf

Anne Caroline e Silva Goyos Nascimento¹
Secretaria de Estado da Educação do Paraná
annegoyos@gmail.com

Sueli de Fátima Fernandes²
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
suelifernandes@ufpr.br

Jefferson Diego de Jesus³
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
jeffersonufpr2013@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva analisar interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais e seus desdobramentos na garantia do direito à educação bilíngue para surdos, face a sua condição de minoria linguística no Brasil. Partimos do debate conceitual sobre políticas linguísticas em contextos de grupos minoritários, de modo a realizar um estudo aplicado desses fundamentos ao campo da política de educação inclusiva para surdos, com dados produzidos em dissertação de mestrado,

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Educação Especial na SEED-PR

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Setor de Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor no Setor de Ciências Humanas e no Curso de Letras Libras da UFPR.

em que foram entrevistadas professoras que atuam em escolas inclusivas e escola bilíngue para surdos. Nossas reflexões encaminham para o profícuo debate das políticas linguísticas e das políticas educacionais como campos necessariamente complementares que precisam dialogar para que a Libras seja assegurada como primeira língua, desde a Educação Infantil, destacando a centralidade da escola bilíngue como espaço de planejamento e intervenção da política linguística.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Políticas educacionais. Libras como primeira língua. Escola bilíngue para surdos.

Abstract: This paper aims to analyze interfaces between language policies and educational policies and their consequences in guaranteeing the right to deaf bilingual education, in view of their linguistic minority status in Brazil. We start from the conceptual discussion of language policies for minority groups, in order to conduct an applied study of these theoretical foundations in the field of inclusive deaf education policy. We present data produced in a master's research, which interviewed teachers who work in inclusive schools and bilingual school for the deaf. Our reflections point to the fruitful debate of language policies and educational policies as necessarily complementary fields that need dialogue in order for Brazilian sign language (Libras) to be ensured as the first language, since early childhood education, highlighting the centrality of the bilingual school as a space for planning and intervention of language policy.

Keywords: Language policies. Educational policies. Brazilian sign language as first language. Bilingual school for the deaf.

Introdução

Importantes conquistas para a cidadania dos surdos bilíngues⁴ foram efetivadas, na última década, a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua nacional das comunidades surdas brasileiras, em 2002. A educação foi o campo institucional que mais efetivamente promoveu ações no reconhecimento político dos surdos como minoria linguística nacional, por força da organização política e pressões do movimento surdo e da agenda mundial pela educação inclusiva. Essa agenda apontava a necessidade de os sistemas educacionais oferecerem políticas e práticas voltadas às diferentes necessidades de estudantes surdos com base na centralidade da língua de sinais, demarcando sua diferença linguística no processo educacional.

⁴ Ao nos referirmos a surdos bilíngues consideramos as demandas históricas e identitárias de pessoas surdas que têm a língua de sinais como principal língua de identificação cultural, ainda que o direito à Libras como primeira língua não lhes tenha sido assegurado, desde a infância.

Esse contexto interpela ao debate dos temas das políticas linguísticas e das políticas educacionais como campos necessariamente complementares e que precisam dialogar para que sejam assegurados direitos humanos e sociais no processo educacional, em igualdade de oportunidades e condições para os cidadãos surdos brasileiros.

O artigo objetiva analisar interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais e seus desdobramentos na garantia do direito à educação bilíngue para surdos, face a sua condição de minoria linguística no Brasil. Inicialmente, partimos de revisão bibliográfica para situar o debate conceitual e terminológico sobre políticas linguísticas em contextos de grupos minoritários. Partimos para um estudo aplicado desses fundamentos à política nacional de educação inclusiva para surdos, somando contribuições do campo dos Estudos Surdos em Educação. Por fim, para ilustrar o debate das relações entre políticas linguísticas e educacionais, apresentamos dados produzidos em dissertação de mestrado, em que foram entrevistadas professoras de surdos que atuam em escolas inclusivas e escola bilíngue para surdos.

Língua e identidade: problematizando a alteridade surda no campo da política

Nos textos legais que fundamentam a política de inclusão social, há uma “dupla” dimensão na representação da alteridade surda que ora os define como pessoas com “deficiência auditiva”, ora os reconhece como integrantes de uma minoria linguística e cultural. As políticas educacionais em curso conduzem suas diretrizes e ações, buscando dar respostas a essas representações alteritárias.

De modo predominante, no campo da política de educação inclusiva (BRASIL, 2008), a concepção de sujeito surdo e o enquadramento de suas diferenças estão fundamentadas em princípios e ordenamentos filosóficos, teóricos e metodológicos coerentes com configurações identitárias das pessoas com deficiência⁵ no território institucional da educação especial. Assim, em conformidade com as medidas voltadas ao público-alvo da educação especial, a escola comum é apontada como contexto de escolarização obrigatório com direito ao atendimento educacional especializado (AEE), no contraturno escolar. O AEE tem como foco “a produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade”, a exemplo de livros didáticos em Braille, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas e/ou tecnologias assistivas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2008).

Dito de outro modo, na representação da alteridade surda como pessoa com deficiência, a língua brasileira de sinais está conceitualmente alinhada às chamadas “tecnologias assistivas”⁶, ou seja, a Libras é tomada como uma ferramenta ou “recurso” que visa à acessibilidade comunicacional, sendo utilizada como instrumento para proporcionar maior independência e autonomia no processo de inclusão escolar de alunos surdos.

⁵ A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva determina que pessoas surdas/com deficiência auditiva integram o público-alvo da educação especial compostos por três grupos: pessoas com deficiências, com transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008)

⁶ “Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.” (BRASIL, 2009, p.13)

A ruptura com as representações que essencializam a surdez como uma deficiência auditiva, uma privação sensorial ou a causa de patologias da linguagem é trazida pelas produções no campo dos Estudos Surdos em Educação e implicam olhar a dimensão coletiva da existência surda, denominada por esses pesquisadores como “povo surdo” ou “comunidade surda” (LADD, 1998; PADDEN e HUMPHRIES, 2009). A ruptura não significa a negação da perda auditiva como uma faceta a compor a subjetividade surda.

Skliar (1999) argumenta que o olhar dialético para a surdez como experiência/construção visual exige que a reflexão se realize numa dimensão essencialmente política, já que transitamos em um território no qual as representações materializam relações de poder em que a alteridade surda possa ser reduzida à deficiência auditiva e ter secundarizada a perspectiva histórica de sua construção coletiva como grupo que se diferencia de pessoas não-surdas pelas formas de comunicação (línguas de sinais) e produção/apropriação de conhecimento (cultura visual).

O campo das políticas linguísticas, neste sentido, nos traz contribuições importantes ao debate da alteridade surda, ao partir do pressuposto do reconhecimento da diversidade e pluralidade cultural no estatuto das comunidades linguísticas e da evidente manifestação da língua como produto histórico e social do trabalho humano, sendo portadora de valores, de posicionamentos ideológicos; como arena de guerras discursivas a língua constitui o sujeito social, a sua subjetividade e o seu lugar no mundo (BAKHTIN, 1990).

A compreensão dos surdos como minoria linguística permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas e culturais e aponta para a Libras como língua de modalidade visual-espacial, produzida historicamente no seio das comunidades de surdos sinalizantes, que assumiu o *status* político de língua minoritária, ao longo de uma história de opressão e colonização cultural⁷. O critério central para conceituar línguas minoritárias é o “status político”, pois se torna mais relevante para a definição a análise do direito de acesso a serviços públicos e estrutura educacional na língua de referência do grupo cultural, do que a “representatividade numérica” ou “status social” de seus falantes (ALTENHOFEN, 2013, p. 94).

Maher (2013) argumenta que o estrito e absoluto laço entre a questão das políticas linguísticas e as políticas de identidade, demandam medidas de planificação e intervenção social que promovam a língua de falantes de maior prestígio social sem, por outra mão, invisibilizar a alteridade de falantes de línguas desprestigiadas.

Mas o que são políticas linguísticas? Como essas políticas podem assegurar direitos a grupos minoritários?

Rajagopalan (2013) relata que o termo “política linguística” entrou em circulação a partir dos anos 1950 e pode ser entendido como campo de saber e atuação, um ramo inserido na ciência política, ou seja, é toda e qualquer política relativa às línguas. Calvet (2007, p. 11) esclarece que a política linguística é um “campo de decisões sobre as relações entre as sociedades e as línguas” que não está circunscrito apenas ao Estado, mas engloba decisões de cidadãos e dos representantes dos movimentos

⁷ Referimo-nos aqui aos desdobramentos do Congresso de Milão, em 1880, que determinou a proibição da língua de sinais na educação de surdos e hegemonizou uma política de monolinguismo nas escolas – o oralismo, que impôs a língua oral como única possibilidade de comunicação e desenvolvimento educacional. Lane (1992, p. 52) argumenta que o oralismo é a forma particular de colonialismo praticada sobre os surdos, institucionalizada nas famílias, nas escolas, nas terapias de fala, desde meado dos séculos XIX e ao longo de todo o século XX.

sociais e também não pode ser reduzida às soluções para problemas linguísticos que se apresentem envolvendo as comunidades de falantes.

Para Lagares (2018) toda ação política que tenha incidência nas relações sociais implica algum tipo de modificação das relações linguísticas e envolve uma leitura da política linguística (ou “glotopolítica”)⁸. Argumenta que não é necessário que o Estado declare oficial uma língua para que a política linguística que incide sobre ela exista, pois a glotopolítica envolve tanto as ações intervencionistas (oriundas do Estado nacional) quanto as relações entre as línguas faladas no território. Esse processo tensiona forças nos embates do plurilinguismo social, buscando a hegemonia de uma (ou mais) língua (a língua nacional, por exemplo) sobre as demais, conduzindo quase sempre a um monolinguismo, processo fundamental para a manutenção do poder social de uma língua perante as demais.

Em síntese, os estudiosos da política linguística destacam, em comum, que se trata de um campo de saber, de atuação, de tomada de decisão implicado em relações de poder entre línguas que circulam na sociedade, que podem ou não estar mediadas pela intervenção do Estado. Em nosso caso, neste artigo, interessa-nos debater implicações de decisões tomadas (ou por tomar), desde a oficialização da Lei de Libras que demarcou uma primeira política intervencionista do Estado e determinou mudanças no campo da política educacional para surdos. Nos importa analisar se e como a desarticulação entre a ação da política educacional e a política linguística tem consequências ao efetivo direito linguístico dos surdos a ter acesso à Libras como primeira língua, desde a primeiríssima infância, do nascimento aos 3 anos. Políticas educacionais e políticas linguísticas são aqui compreendidas como campos intrinsecamente convergentes, embora nem sempre debatidos conjuntamente.

A primeira língua (L1) normalmente é a língua que aprendemos desde o nascimento no ambiente familiar e também é a língua do país em que vivemos. Trata-se da língua adquirida de forma espontânea, através das interações do indivíduo com a família e a comunidade, sendo essa língua materna o nosso passaporte para a cultura, para o diálogo transgeracional com o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Um primeiro passo para avaliar a efetividade de uma política linguística passa pela constatação do direito a uma primeira língua na infância, ainda que ela seja diferente da língua oficial do país.

Definir ações que garantam o direito à primeira língua é uma faceta da política linguística. Essa tomada de decisão não se faz em campo neutro. Realidades como a brasileira, em que há uma diversidade linguística na qual estão incluídas línguas minoritárias, requereria pensar quais são as políticas linguísticas em curso que possibilitam a garantia de direitos às diferentes comunidades de se expressar na língua de identificação cultural, como supõe o plurilinguismo. Nas palavras de Altenhofen (2013), uma política linguística deveria se pautar na promoção e respeito a toda diversidade linguística, visando à defesa dos direitos linguísticos frente às políticas de silenciamento, muitas vezes, praticadas pelas línguas hegemônicas.

Hamel (apud Altenhofen, 2013) atenta para o fato de que as decisões sobre as políticas linguísticas estão inseridas nas relações de poder. O autor vai mais além, afirmando que há uma relação intrínseca entre políticas linguísticas e políticas de identidade, envolvendo sempre uma relação

⁸ Lagares reconhece como glotopolítica toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis. A expressão engloba os termos planejamento e política linguística (LAGARES, 2018)

de tensão entre a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, visando assegurar-lhes o direito às consequentes vantagens sociais e econômicas e, por outro lado, garantir a alteridade dos falantes de línguas de menor prestígio.

O Brasil é reconhecidamente um país multilíngue. Dentre os duzentos e vinte e dois idiomas falados no Brasil, cento e oitenta são línguas indígenas, quarenta são línguas de migração e duas são línguas de sinais. O Inventário Nacional da Diversidade Linguística, implantado pelo Decreto nº 7.387/2010, teve como objetivo a elaboração da Política da Diversidade Linguística, que busca articular dimensões do Estado e da sociedade civil na luta pela garantia dos direitos linguísticos a grupos linguísticos minoritários (BRASIL, 2016). Em virtude da reconhecida diversidade linguística no país, foram propostas cinco categorias de línguas no âmbito dessa política, organizadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Categorias de línguas passíveis de inclusão no Inventário Nacional da Diversidade Linguística.

Línguas de imigração	Línguas alóctones ⁹ trazidas ao Brasil por grupos de fala advindos principalmente da Europa, Oriente Médio e Ásia. Exemplos: Talian, Pomerano.
Línguas indígenas	Línguas autóctones ¹⁰ presentes no território brasileiro e faladas por populações indígenas. Exemplos: Guaraní, Kaingáng, Baniwa.
Línguas afrobrasileiras	Línguas de origem africana faladas no Brasil, divididas em três categorias: (a) aquela com forte presença de léxico de origem africana como estratégia de resistência e com importantes funções nas relações sociais cotidianas e na transmissão cultural no interior das comunidades afrodescendentes. Exemplos: a Gira de Tabatinga, a língua do Cafundó; (b) variedades afro-brasileiras do Português rural e (c) línguas de rituais, conhecidas também como línguas de santos ou de terreiros, usadas pelos praticantes de religiões de matrizes africanas. Exemplo: Iorubá.
Línguas de sinais	Línguas de modalidade visual-espacial com sinais manuais e não manuais tais como expressões corporais e faciais, faladas pelas Comunidades Surdas. Exemplos: Libras, Língua de sinais Urubu-Ka'apor ¹¹ .
Línguas Crioulas	Línguas surgidas a partir da aquisição como língua materna por parte de um grupo social de uma língua Pidgin ¹² . Exemplos: os Galibi--Marwórnó, os Karipuna e os Palikur, que vivem no estado do Amapá e falam uma língua crioula formada a partir do Francês, como língua dominante.

Fonte: Inventário Nacional da Diversidade Linguística (BRASIL, 2016). Organização dos autores.

A Língua Brasileira de Sinais é uma das línguas nacionais listadas no Inventário, sendo compreendida língua de uma minoria linguística falada por surdos que se reconhecem culturalmente a partir dela. Gilvan Muller Oliveira, fundador do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), pontua que o reconhecimento de todas as línguas brasileiras (indígenas, de imigração, de sinais, crioulos, etc), que contribuíram para a construção do país tem como desdobramento a promoção social dos grupos que as falam. Visibilizar essas línguas como patrimônio

⁹ Língua alóctone é aquela que não é originária do país ou região em que se habita.

¹⁰ Língua autóctone é aquela nativa da região em que se habita.

¹¹ A Língua de sinais Urubu-Kaapor é uma língua de sinais utilizada pelo povo indígena urubu-kaapor estabelecidos no sul do Maranhão.

¹² Pidgins são línguas formadas em situações de contato entre duas ou mais línguas, em que uma língua dominante é profundamente reformulada em seu léxico, gramática e fonologia devido a um processo de aquisição parcial e pela influência da(s) língua(s) falada(s) pelo grupo social que veio a adotar esse pidgin como língua materna. Ao se tornar uma língua materna, a língua crioula também adquire características novas, tornando-se funcionalmente equivalente a qualquer outra língua materna (BRASIL, 2016).

cultural da nação opera contra todos os poderosos instrumentos de monolinguismo na língua oficial que subjagam as comunidades linguísticas minoritárias (MORELLO, 2012; OLIVEIRA, 2016). Ao posicionar a Libras no Inventário Nacional da Diversidade Linguística, na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em seu Art. 3, o Estado deve assegurar:

- o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
- o direito ao uso da língua privadamente e em público;
- o direito a relacionar-se e associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem;
- o direito de manter e desenvolver a própria cultura (OLIVEIRA, 2003, p.25-26).

Quando o Estado oficializa uma língua ele “reconhece aos seus falantes a possibilidade de não terem de mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos de sua vida civil (OLIVEIRA, 2003, p. 40-41).

Morello (2012) nos explica que a cooficialização de línguas no Brasil, a partir de 2002, é uma recente iniciativa de natureza jurídica e administrativa em defesa e promoção de variadas línguas e formas das comunidades linguísticas poderem exercer seus direitos linguísticos. A cooficialização de línguas aponta a esfera municipal como instância política e administrativa para a gestão dos direitos de uso e enfrentamento do preconceito linguístico das centenas de comunidades falantes de línguas indígenas, de línguas de imigração, além das línguas de sinais dos surdos. Na compreensão da autora, a Libras é a única língua cooficializada com abrangência nacional, ao contrário de línguas indígenas cooficiais apenas nos municípios e localidades onde habitam povos indígenas que a falam.¹³

Retomando o argumento inicial de Lagares (2018), há o risco de as línguas minoritárias em contato com línguas privilegiadas serem reprimidas ou eliminadas, situando a política linguística no campo das relações de poder e exigindo a criação de estratégias e mecanismos de resistência que permitam defender os direitos dos falantes e seus aprendizes. Nesse terreno da política como espaço de disputa de poder está em jogo, no caso dos surdos, ter ou não ter a garantia de acesso à Libras como primeira língua de identificação cultural, de ter ou não ter acesso ao conhecimento em um processo educacional bilíngue de qualidade. Em síntese, ter direito à afirmação de uma humanidade surda que é diferente da “norma” ouvinte, mas não pode ser desigual.

O autor aponta, ainda, que um aspecto característico da língua minoritária é a interposição de uma língua oficial, ou seja, quando todas as relações comunicativas entre a comunidade minorizada e a sociedade, de uma forma geral, precisa se dar pela mediatização língua majoritária, o que ocorre, via de regra, no bilinguismo unilateral dos falantes minorizados (LAGARES, 2011). Essa situação recorrente, no caso dos surdos, é que eles “precisam” ser bilíngues, isto é, aprender a língua portuguesa na modalidade escrita para vários usos e funções sociais. Para o exercício dos direitos linguísticos dos

¹³ A discussão sobre o status político de “reconhecimento” ou “cooficialização” da língua brasileira de sinais é ainda fruto de divergências entre pesquisadores do campo. Neste texto, atribuiremos à Libras o caráter de língua cooficial, estatuto que define a situação de línguas minoritárias que gozam de reconhecimento em contextos de uma ou mais línguas também oficiais por meio de um instrumento legal, como por exemplo, uma lei linguística municipal (OLIVEIRA, 2015). Esse entendimento se faz a partir de que a lei federal de Libras confere sua cooficialidade em território nacional e tem sido manifestado em reflexões de diferentes estudiosos de políticas de línguas minoritárias nacionais (MORELLO, 2012; 2015; NEVES, 2015; SOARES, 2014; YU, WELTWER E BERGER, 2017; JÚNIOR; GIRARD, 2017)

cidadãos, o Estado exige o domínio de uma língua oficial do país, conforme enunciado no parágrafo único, do Art. 4º da Lei de Libras: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). O contrário não ocorre, entretanto, já que o espaço concedido à Libras nas relações de poder é quase inexistente e confinado à sala de aula, restringindo-se aos poucos membros da comunidade escolar que têm conhecimento da língua de sinais (geralmente o estudante surdo e o intérprete) (FERNANDES E MOREIRA, 2017).

Com base nesse entendimento, ainda que se reconheça o papel de prestígio ocupado pelo português como língua majoritária na escola, há que se refletir uma agenda de políticas linguísticas nacionais que priorize a ação da aquisição da Libras como primeira língua na infância. Disso decorre ampliar a circulação comunitária da língua brasileira de sinais como a principal referência de identificação e conexão das crianças surdas nas escolas bilíngues. Para que a Libras, como produto histórico e cultural das comunidades surdas brasileiras não se reduza a mero recurso de acessibilidade e/ou tecnologia assistiva, necessário se faz debater ações de intervenção, de modo que sua presença na escola seja planejada sob a perspectiva das políticas linguísticas para línguas minoritárias, tendo como alvo também a comunidade linguística majoritária (não-surdos que se comunicam em português).

Políticas de educação bilíngue em disputa: tensões entre estados e movimento surdo

No Brasil, a intervenção do Estado brasileiro na cooficialização da Libras, em território nacional, remete a quase duas décadas. Esse avanço no sentido do reconhecimento político da diferença cultural dos surdos, por meio de uma ação de intervenção e planificação (a Lei de Libras e o Decreto Federal 5626/2005) demandaria do Estado diretrizes complementares que dessem um salto qualitativo do planejamento para a implementação de políticas linguísticas e educacionais em sintonia para assegurar acesso à Libras como primeira língua, desde a primeiríssima infância. No âmbito da planificação, a política pública indica que a educação bilíngue compreende a oferta de educação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a modalidade escrita da Língua portuguesa como segunda língua, para os estudantes surdos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2008, 2014a, 2015). No campo da implementação há uma arena de disputas entre movimentos sociais e Estado que não absorve passivamente o tensionamento da escola inclusiva como espaço preferencial da educação de surdos.

Esse tensionamento conduz à disputa do sentido da educação bilíngue na política de implementação: a perspectiva oficial é orientada pela política de educação inclusiva, vigente na última década, que institucionaliza a educação bilíngue na escola comum com intérpretes de Libras e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar; por outro lado, a proposta defendida pelo movimento surdo organizado na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), pressupõe a criação e fortalecimento de escolas e classes bilíngues para surdos. No Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei de Libras essa duplicidade de contextos de escolarização bilíngue encontra-se contemplada. Definem-se escolas (e classes) de educação bilíngue como espaços onde “a Libras e a modalidade escrita da Língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2008). Em tese, essa escola estaria voltada

às especificidades linguísticas e culturais de crianças surdas, dado que o português oral não está previsto nas formas de mediação do processo ensino-aprendizagem, na letra da Lei.

Essa oposição, notem, tem como foco uma “política linguística”, já que envolve a decisão sobre qual seria a principal língua por meio da qual será desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem, o *locus* da escolarização e os profissionais envolvidos nesse processo.

Campello e Rezende (2014), pesquisadoras surdas, nos apresentam uma análise histórica sobre a mobilização e luta dos movimentos surdos organizados no delineamento das políticas educacionais a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que iria subsidiar o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e resultou em intensas disputas no modelo de educação almejada pelos surdos, nesse período. As pesquisadoras analisam que na oferta da educação bilíngue em escolas inclusivas, como prevê a política de educação especial não há garantia de acesso ou direito à Libras na infância, já que há um processo de assimilação linguística pelo português (falado e escrito) como a principal língua do processo de aprendizagem e não está garantida a interação das crianças surdas com seus pares surdos e profissionais (surdos e ouvintes) com proficiência em Libras.

Como forma de atenuar esse confronto e buscar alinhar pontos dissonantes, a então gestão do Ministério da Educação/SECADI¹⁴ institui, em 2014, um grupo de trabalho formado entre representantes governamentais, pesquisadores e lideranças surdas, que produz o “Relatório sobre a política linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, cujas propostas sistematizadas pelos pesquisadores, professores e gestores da área ofereciam subsídios para fortalecer a política de educação bilíngue para surdos (BRASIL, 2014b). Os pontos principais presentes no documento foram a defesa da educação bilíngue de surdos a partir dos marcos legais relativos ao direito à educação; reafirmação dos fundamentos e objetivos da educação bilíngue, com pedido de reposicionamento do MEC para o deslocamento da educação de surdos do território da educação especial para uma política linguística. O texto trata do *status* político da Libras, pontuando estratégias para a aquisição da Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua. Ou seja, a defesa da escola bilíngue para surdos representaria o avanço necessário à articulação dos campos da política educacional e da política linguística, promovendo o acesso à Libras como primeira língua na infância surda.

Com base nesses referenciais situados no campo das políticas linguísticas, o Grupo de Trabalho qualificou o debate sobre a educação bilíngue para surdos para além do campo da educação especial. A disputa pelo sentido atribuído à educação bilíngue no contexto da escola bilíngue faria avançar o diálogo entre políticas inclusivas e políticas linguísticas para surdos.

O grande desafio que se coloca para educação bilíngue das crianças surdas é a aquisição de uma primeira língua não garantida pelas famílias, majoritariamente ouvintes. A quase totalidade das famílias com filhos surdos é formada por pais ouvintes que não oportunizam a seus filhos interações em Libras como primeira língua na primeira infância, seja por preconceito, seja por desconhecimento. Quadros (1997), em estudo pioneiro sobre aquisição da linguagem por crianças surdas brasileiras, afirma que, se aprendida na primeiríssima infância (de 0 a 3 anos), em tese, a Libras cumpriria o papel de primeira língua, preenchendo todas as funções linguísticas, cognitivas, culturais e emocionais necessárias ao desenvolvimento da linguagem em parâmetros semelhantes às crianças que ouvem. As

¹⁴ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, no Governo Jair Bolsonaro (2019-2022).

reflexões mais atuais de Quadros, problematizam os desafios das políticas linguísticas para aquisição da Libras como primeira língua, uma vez que as interlocuções ou “inputs” na primeira infância poderão se dar a partir da identificação com outros membros de uma comunidade de referência cultural, que não os pais da criança, no ambiente familiar:

Há os surdos, filhos de pais ouvintes, que terão acesso a sua língua de herança de forma inusitada, pois normalmente a primeira língua será adquirida por outros sinalizantes da Libras que não seus pais. Assim, as ações precisam prever formas de acesso à Libras, bem como de manutenção da língua, a esses sinalizantes de herança (QUADROS, 2017, p. 131).

A comunidade cultural de referência constitui o território simbólico da comunidade linguística e não se situa delimitado em um estado geográfico, já que está nas escolas, associações, igrejas, onde crianças, jovens e adultos sinalizantes estiverem se comunicando em Libras. O território é materializado pelo processo vivo de uso da própria língua. A escola constitui, dessa forma, um ambiente linguístico imprescindível às vivências comunitárias que oportunizaria aflorar o sentimento de pertencimento a um povo, a uma língua que unifica e identifica pessoas surdas, por sua modalidade visual-espacial e por não oferecer barreiras à aquisição em situação natural de interação. Obviamente, estamos falando da escola bilíngue, com crianças, jovens e profissionais surdos e ouvintes fluentes em língua de sinais, interagindo nas mais diversas situações de usos sociais da língua, já que o processo de aquisição exige a contínua e efetiva interação do aprendiz com a língua cotidianamente.

Nossa avaliação é que a hegemonia do modelo da escola inclusiva, reforçada pela ambiguidade nas representações da alteridade surda (ora pessoa com deficiência, ora integrante de minoria linguística) nos principais textos legais e documentos norteadores da política educacional operam para o passo atrás na inclusão em curso nas escolas.

Ao nos atentarmos apenas para a questão do direito a que todas as crianças público-alvo da educação especial (dentre elas, os surdos) têm de estudar juntas na escola comum, invisibiliza-se o debate da política linguística que atenderia às necessidades das crianças surdas em ter acesso à Libras como primeira língua, nesse processo. Tal como as escolas indígenas, caracterizadas pela prática do bilinguismo e da interculturalidade, onde as línguas indígenas dominam o processo de interação, ensino e aprendizagem, os surdos demandam a Libras como principal língua de comunicação e acesso ao conhecimento na escola, pela simples razão de não poderem “ouvir” o português que falam a professora e os colegas de classe.

Essa língua chamada materna para os demais brasileiros não pode ser o português falado, pelas óbvias barreiras de aquisição em situações espontâneas e da inconsistente identificação cultural com sua modalidade oral-auditiva. O processo de aprendizado do português escrito como segunda língua, por outro lado, exige um contínuo, complexo e planejado processo de ensino formalizado a partir dos pressupostos de um programa escolar de bilinguismo, com currículo e metodologias próprias, voltadas às necessidades dos aprendizes surdos de segunda língua e pressupondo a mediação da Libras como primeira língua (FERNANDES, 2003).

A escola inclusiva e bilíngue que almejamos para os surdos depende, portanto, de um consistente processo de planificação e política linguística que tenha como alvo a infância surda com a

circulação da Libras nas creches, ocupando espaço de prestígio nas brincadeiras, nas rodas de conversa, na literatura, no currículo escolar, na formação de educadores, sedimentando um ambiente de letramento bilíngue, desde a educação infantil, sendo oportunizada também a aprendizes não-surdos.

O direito à Libras como primeira língua: um olhar para as escolas

Ao tentar esmiuçar os fios ideológicos que tecem as contradições presentes no debate entre políticas educacionais e políticas linguísticas na educação de surdos, buscamos ilustrar algumas imagens da realidade que tematizam a questão da educação bilíngue para surdos e revela algumas das concepções e práticas que circulam nas escolas sobre o direito à Libras como primeira língua na infância. Trazemos dados de dissertação de mestrado de Jesus (2016), com o objetivo de realizar um estudo comparativo de fundamentos da política de educação bilíngue para surdos nos contextos da escola bilíngue e da escola inclusiva com atendimento educacional especializado (AEE).

A produção dos dados empíricos da pesquisa compreendeu entrevistas¹⁵ com onze professoras, sendo seis delas de escolas inclusivas com Atendimento Educacional Especializado (AEE 1, 2, 3, 4, 5 e 6) e cinco professoras da escola bilíngue (EB, 1,2,3, 4 e 5); do total, três (3) professoras são surdas. Entendemos que as concepções e práticas das professoras sobre os rumos da educação de surdos assumem protagonismo na materialização da política cotidiana nas escolas e destacamos fragmentos de questões relativas a um dos eixos temáticos da investigação, envolvendo as línguas na educação de surdos (eixo II concepção de educação bilíngue). As entrevistas foram realizadas em Libras pelo pesquisador que também é surdo; interessante destacar que as oito professoras ouvintes solicitaram apoio do tradutor intérprete de Libras para a comunicação com o pesquisador surdo¹⁶.

Uma importante variável para avaliar a efetividade da política de educação bilíngue diz respeito à avaliação da proficiência linguística das profissionais envolvidas diretamente na educação dos estudantes surdos, em que destacamos três categorias: as professoras de Libras (preferencialmente surdas), as professoras bilíngues (surdas e /ou ouvintes), responsáveis pelo ensino dos conteúdos escolares e do português como L2, que devem ser fluentes em Libras/língua portuguesa e os tradutores e intérpretes de Libras, responsáveis pela tradução (da Libras para o português oral, da Libras para escrita, do português oral para a Libras), na ausência de professoras bilíngues.

Nossos dados em relação à formação na área de Libras pelos professores, apontam que apenas 27% possuem graduação em Letras/Libras e 9% possuem certificação do Prolibras (Exame de Proficiência em Libras); a grande maioria, 73%, afirmaram não possuir nenhuma formação específica na área de Libras (JESUS, 2016). Essa discussão é muito complexa, pois em contextos bilíngues em que uma das línguas tem menos prestígio que a outra, como é o caso da Libras e da língua portuguesa, há uma tendência em não se levar em conta essas relações desiguais e tratar as duas como se tivessem o mesmo valor social.

¹⁵ O contato foi individual com oito (8) professoras e coletivo com três (3) de uma mesma escola regular (AEE 1) que se negaram a responder as questões individualmente.

¹⁶ O contato foi individual com oito (8) professoras e coletivo com três (3) de uma mesma escola regular (AEE 1) que se negaram a responder as questões individualmente.

Se os docentes não têm formação linguística e as crianças surdas estão em fase de aquisição da língua e também são pouco fluentes como se forma o ambiente bilíngue debatido como fundamental no processo de bilinguismo na educação?

Em sua pesquisa de doutorado Fernandes (2003) relata que os professores ouvintes utilizavam o espaço da escola para aprender a língua de sinais, pois era o único local em que tinham contato com surdos. A autora chama a atenção para o paradoxo dessa situação, pois se a escola é o espaço para aprender a língua por meio da qual a professora vai ensinar, como os surdos aprendem os conteúdos escolares? Fernandes questiona: quem ensina e quem aprende nas escolas:

Trocando em miúdos: para que o aluno surdo tenha acesso à língua de sinais e às mesmas oportunidades educacionais e sociais que os demais alunos, ele necessita de professores bilíngues, já que os educadores surdos representam um grupo minoritário nas escolas; como a maioria dos professores é ouvinte, há uma inversão de papéis e a escola se transforma no espaço privilegiado para a aprendizagem da língua de sinais na interação com seus alunos surdos. Quem ensina quem? O que se ensina nas escolas? Que língua de sinais é essa que os alunos surdos vêm aprendendo com seus professores ouvintes? (FERNANDES, 2003, p. 161)

Ao serem perguntadas sobre **“Qual deve ser a língua mais importante na educação de surdos? Por quê?”** apenas quatro professoras da escola bilíngue (EB) responderam incondicionalmente que essa língua é a Libras:

“Língua de Sinais, Libras. Porque a Libras é a L1 dos surdos, conforme no bilinguismo, a L1 do surdo é a Língua de Sinais”. (EB 1)

“Eu acredito que seja Libras, porque é a língua natural deles. Eu acho que mais do que você passar o conhecimento, o processo de educação depende de você conhecer, do aluno poder se comunicar onde ele estiver, de poder raciocinar na sua língua, raciocinar na língua que é natural para ele. Então, acredito que para a educação de surdos a Libras é essencial, mas em todos os momentos, não só ali na hora em que o professor está passando um conhecimento, falando, tem que haver uma troca, tem que ser com a tia da cozinha, tem que ser com a direção, tem que ser com a pedagoga, todos deveria estar falando Libras para que ele tenha acesso as mais diversas pessoas dentro do centro de ensino”. (EB 2)

“Libras, porque é a maneira que ele se comunica mais facilmente” (EB 3)

“Primeiro lugar a Língua de Sinais, porque é a língua própria do surdo, que é o jeito que ele vai se identificar mais”. (EB 4)

As demais professoras da escola inclusiva apontam que a Libras é importante, mas sempre fazendo ressalvas ao português como indispensável no desenvolvimento dos surdos, seja porque a sociedade é ouvinte, seja porque a Libras está restrita ao espaço da escola, seja porque há alunos utilizando tecnologias auditivas, seja porque o português aparece ocupando espaços de poder em relação à compreensão de que a Libras é, de fato, o fundamento da educação bilíngue:

“A minha opinião é a seguinte: mais importante, e melhor, é a Língua de Sinais, claro. Mas também é importante ele saber português, porque em todos os lugares a língua que predomina é o Português, o surdo precisa conhecer o Português na modalidade escrita. Mas o ensino e as interações são feitos em Língua de Sinais, claro, a primeira língua”. (AEE 1)

*“A Libras, porque o pensamento deles é fundamentalmente visual. Acho que primordial é isso, **mas não pode esquecer da Língua Portuguesa** porque eles estão inseridos num contexto onde todos, a maioria é ouvinte.”* (AEE 2)

*“Bom eu acredito que a Língua de Sinais seria de grande importância se a gente tivesse uma comunidade surda bem atuante. Mas a gente não tem isso, a gente tem a Língua de sinais só dentro da escola e dentro do AEE, seria, o necessário seria essa comunicação efetiva em todos os espaços, mas não é o que nós temos hoje. Então a gente tem que lidar com o que nós temos. **Nós temos oralidade e a Língua de Sinais aí a gente tem que fazer esse paralelo**, lógico que a gente dá um valor imenso na Língua de Sinais, mas são as duas línguas que acompanham ele no processo educativo”* (AEE 3)

*“Então seria realmente a Libras para o surdo. Só que a gente aqui no AEE nós temos os implantados também, que utilizam a língua falada mesmo, a oralidade. Então o que seria para o surdo que a gente utiliza aqui no AEE, seria a Língua de Sinais **e também temos os implantados e seria o Português**”. (AEE 4)*

Muito interessante perceber que a questão das relações de poder entre a língua de sinais e a língua portuguesa na educação de surdos é mais evidenciada no contexto da escola inclusiva, já que a língua oral/escrita é predominante. Fernandes e Moreira (2009) explicam que tanto no contexto da escola comum quanto da escola bilíngue, ainda é pequeno o espaço ocupado pela Libras na educação de surdos. As autoras analisam que em programas de bilinguismo escolar há uma tendência de que os modelos assimilacionistas sejam dominantes. Nestes modelos, também chamados de transição, mesmo que a língua minoritária (no caso a Libras) seja usada pelas professoras no início do processo e seu valor seja reconhecido nas séries iniciais, ela passa a ser substituída pelo português, conforme o aluno vai avançando na escolarização. É como se a Libras fosse utilizada como ponte, para a aprendizagem da língua mais importante.

Para termos ideia de como se daria o processo de aprendizado da língua portuguesa, perguntamos **“A Libras e o português devem ser ensinados ao mesmo tempo? Primeiro Libras depois português? Primeiro português? Qual sua opinião?”**

As professoras nos dois contextos aparentam não problematizar o fato de que a maioria das crianças surdas chega à escola sem domínio da Libras por serem filhas de pais ouvintes. A questão das estratégias para garantir a aquisição da Libras como primeira língua não apenas é pontuada, como também há momentos em que as práticas de reabilitação da fala são citadas, em uma clara projeção do modelo clínico como perspectiva teórica norteadora da prática:

*“Língua de Sinais tem um tempo, o ensino do Português tem tempo mais curto, porque as explicações são todas em Língua de Sinais. Eu acho que **deveria ter um tempo maior dedicado ao ensino do Português**, de palavras fazendo a ligação com os sinais. **A Língua de Sinais eles já sabem, mas falta mais tempo para o Português**. Tem que ser ensinado ao mesmo tempo, acompanhando o mesmo ritmo ambas as línguas. Menos tempo dedicado ao Português? Não, precisa caminhar junto para que haja uma compreensão melhor.”* (AEE 1)

*“Na questão dos implantados é um outro desenvolvimento, **focado na língua oral ali, enfim no oralismo mesmo, estimulando como ouvinte, desenvolvimento normal**. E no caso do surdo, eu priorizaria, vejo que é dessa maneira, a questão da Libras paralelo com a Língua Portuguesa também escrita, a importância disso.”* (AEE 4)

Especificamente sobre o ensino de português, as respostas das professoras do AEE quanto da escola bilíngue são muito semelhantes, já que não responderam diretamente à pergunta, desconhecendo sobre quem repousa essa responsabilidade na escola e que encaminhamentos

metodológicos poderiam ser utilizados, com considerações muito amplas e pouco detalhamento sobre como ensinar crianças surdas:

“Aqui na escola há aulas de Português, porém, infelizmente eu não sei responder pois não sou eu quem ministra.” (EB 7)

“[...] mas não é a minha função, posso ajudar, explicar, dar apoio nesse sentido, afinal eles têm direito de aprender, então se eu sei posso responder, se não sei oriento que perguntem a outro professor de Língua Portuguesa ou qualquer outro que saiba.” (EB)

“O Português eu não sei te dizer exatamente, a disciplina Português, mas na minha disciplina eu sempre faço isso.” (EB10)

“[...] palavras precisam ser anotadas, e depois cada uma é explicada em Língua de Sinais.” (AEE1)

“[...] a gente usa o Português escrito, e é com imagem e palavra, e essa palavra depois num contexto, numa frase num texto.” (AEE6)

Esses poucos fragmentos nos auxiliam a ilustrar como os desdobramentos dos fundamentos legais da educação bilíngue tem repercutido nas escolas, por meio de relatos, muito semelhantes, tanto no contexto da escola bilíngue, quanto no contexto da escola inclusiva.

Por fim, a última questão que trazemos para ilustrar a dissociação entre a política de línguas e a política educacional na educação de surdos diz respeito a **“Quais critérios a secretaria de educação adota para selecionar professores de surdos? Você concorda com os critérios?”**

Na legislação, o Decreto Federal 5626/2005 (Capítulo IV) indica que para garantir o atendimento educacional especializado bilíngue para surdos deve-se assegurar professor de Libras e professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, obrigatoriamente, desde a educação infantil, e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Assim, caberia ao Estado ter diretrizes objetivas sobre os critérios para atuar nas escolas bilíngues e /ou AEE. Três professoras não responderam à pergunta (AEE1, AEE4, EB 2), uma informou que não havia critérios (EB8) e uma respondeu que não sabia, ou seja, metade das professoras desconhecem ações efetivas por parte do poder público para a atuação, como exemplifica a fala de uma delas:

“Eu não sei quais são os critérios. Na verdade, eu desconheço, porque como esse ano foi bem confusa essa distribuição de aulas, então tinha lá as aulas e o professor pegou, sinceramente eu não sei como é, eu acho que não tem.” (EB10)

Quanto às respostas dadas por professoras, tanto do AEE quanto da EB, apontam que a língua de sinais deveria ser um critério para atuação, mas não justificam o porquê:

“Mas não tem, por exemplo, o professor em sala regular, na inclusão [...] pode acontecer de conhecer Libras por uma questão própria, mas não tem essa exigência [...] lá é extremamente importante o contato com os pais das crianças, porém, lá na inclusão o profissional também tem que conhecer, o professor regente tem que saber Libras.” (AEE2)

“Pelo visto não tem muitos critérios, porque a própria questão do intérprete não tem concurso, é só por contrato temporário. O professor para trabalhar na escola bilíngue não foi pedido, em nenhum momento,

nenhum tipo de proficiência para mim. Então, eu não sei como era antes, mas esse ano, que foi o ano que eu entrei aqui, não havia critério nenhum, quem quisesse basta boa vontade.” (EB9)

As respostas demonstram que na educação de surdos ainda há muito improvisado. Não raro, as decisões políticas tomadas em instâncias superiores ficam à margem de todo o processo educacional desses sujeitos. Ora, o fato de que não há uma indicação de professores obedecendo aos critérios de formação e proficiência deixa claro que as ações no âmbito da política de línguas e da política educacional não são pensadas em conjuntos.

Advogamos a importância dessa unidade nos dois campos da ação política de forma que todas as dimensões de critérios para atuação em escolas para surdos, como comprovação de proficiência linguística, habilitação e experiência na área de ensino de língua materna e/ou segundas línguas, entre outros aspectos que envolvem a organização curricular da escola sejam facetas da política linguística a ser implementada em contextos escolares envolvendo minorias surdas sinalizantes.

Considerações finais

As reflexões que apresentamos neste trabalho se fundamentam na dialogia de dois campos teóricos: os Estudos Surdos em Educação e o campo das políticas linguísticas em contextos de minorias, como é o caso dos surdos brasileiros. Buscamos tecer nossa argumentação da necessária interface entre políticas educacionais e políticas linguísticas na educação bilíngue para surdos, recapitulando os inegáveis avanços sociais no campo dos direitos das pessoas surdas, nas últimas décadas, e refletindo sobre alguns dos desafios presentes para fazer valer o direito à Libras como primeira língua das crianças surdas na infância.

Como pudemos observar, apesar de o direito à educação bilíngue estar sendo progressivamente consolidado como um fundamento da política educacional para surdos, tem sido ainda inconsistente o debate de reconhecer a necessidade de ações de planejamento e intervenção no campo de políticas de línguas minoritárias em contexto escolar bilíngue.

Embora os estudos sobre a Libras, a educação bilíngue e a educação de surdos estejam estabelecidas nessa perspectiva, o debate acerca do direito à Libras, sob o ponto de vista da política educacional, desde a educação infantil de crianças surdas, é um tema pouco explorado no campo da política linguística, que por isso, carece de aprofundamento investigativo, o que aponta para a relevância que estas contribuições possam trazer para o campo da política educacional.

Se a aquisição da língua de sinais, para a maioria das crianças surdas, ocorre de forma tardia e não na família (considerando a maioria de pais ouvintes, não sinalizantes de Libras), a escola passa a ser o espaço preferencial para a aquisição e desenvolvimento da Libras na infância, o ambiente linguístico para que as crianças aprendam uma língua viva, potente e presente em todos os espaços e por toda a comunidade escolar. Apenas o ambiente de uma escola bilíngue pode se prestar a essa função de comunidade linguística e, ao mesmo tempo, espaço de produção e apropriação do conhecimento, sua função precípua.

Avaliamos que a hipervalorização da política de educação especial (ou inclusiva) para surdos, superdimensiona o lugar da “pessoa com deficiência” na escola, em detrimento da valorização da política linguística para a comunidade linguística minoritária de estudantes surdos, o

que exigiria ações e medidas para garantir acesso à Libras pelas crianças surdas, desde a primeiríssima infância, como primeiríssima ação de intervenção.

Há um profundo hiato, contudo, sobre ações e medidas para se garantir acesso à Libras como primeira língua na infância no Decreto Federal e em todos os textos legais que o sucederam. Ainda que o Decreto 6.949/2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência indique a “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda” [Art 24 – Educação], essa é uma diretriz bastante inconsistente que não repercutiu em nenhum documento de intervenção da política nacional do MEC, desde então. Um ano depois da criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, em 2019, vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação/MEC (Governo Bolsonaro) a diretriz de fomentar a criação de escolas bilíngues de surdos em território nacional continua letra morta na Lei.

A proposta educacional bilíngue em curso no país conduz ao monolinguismo em português, devido ao fato que restringe a Libras às rotinas de tempos e espaços, a depender das horas e vezes por semana a ela dispensados no cronograma do atendimento educacional especializado em contraturno. Da forma como vem sendo implementada nas escolas inclusivas, com inúmeras restrições de circulação e, por vezes, sinalizada como código incompleto e estéril nas mãos de profissionais sem proficiência e formação precária, incide na perda de direitos linguísticos das crianças surdas.

A Libras, como primeira língua na infância e ao longo de sua escolarização é um pressuposto da humanização das crianças surdas, que exigem a interface entre políticas de educação inclusiva e políticas linguísticas.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. Em: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL. **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, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso 27 jul 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso 27 jul 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de ajudas técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo,

Brasília, DF, 26 de jun. de 2014a. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>. Acesso em 04 de fev. de 2016.

BRASIL. MEC/SECADI. **Relatório sobre a política linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, 2014b.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional -IPHAN. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística**. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf. Acesso em 10 mar. de 2017.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do Movimento Surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR. Edição Especial, n.2/2014, p. 71-92.

JÚNIOR, Carlos Barroso de Oliveira; GIRARD, Cristiane Marina Teixeira. O acontecimento político do processo de cooficialização de línguas e a sua institucionalização no Brasil. **Anais do ENADIS 2017**.

LAGARES, Xoán Carlos. Minorias linguísticas, políticas normativas e mercados: uma reflexão a partir do galego. Em: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese. Doutorado. Área de Concentração Estudos Linguísticos. Curso de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná. 2003.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista “Educação Especial”** v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 30 de jan. de 2016.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 127-150, 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700127&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Aug. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51048>.

JESUS, Jefferson Diego de. **Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná, 2016.

LADD, Paddy. **In search of deafhood: Towards an understanding of British deaf culture**. 1998. Tese de Doutorado. University of Bristol.

LANE, Harlan **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. **Política e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores**, 2013, p. 117-134.

MORELLO, Rosângela. A política de cooficialização de línguas no Brasil. **Colóquio Internacional de Maputo: a diversidade linguística nos países de CPLP**, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2012.

- MORELLO, Rosângela (Ed.). **Leis e línguas no Brasil**: o processo da cooficialização e suas potencialidades. Nova Letra Gráfica & Editora, 2015.
- NEVES, Bruna Crescêncio. O Brasil é um país bilíngue: a cooficialização da LIBRAS. In: MORELLO, Rosângela (Ed.). **Leis e línguas no Brasil**: o processo da cooficialização e suas potencialidades. Nova Letra Gráfica & Editora, 2015.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: Novas Perspectivas em Política Linguística. Campinas: SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (org.). Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016.
- PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom; PADDEN, Carol. **Inside deaf culture**. Harvard University Press, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Artmed Editora, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? Em: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- SKLIAR, Carlos Bernardo. invenção e a exclusão da alteridade" deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.
- SOARES, Inês Virgínia Prado. Direito à Diversidade Linguística no Brasil e sua Proteção Jurídica. **Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística**. 17 a 20 de novembro de 2014. Foz do Iguaçu, Paraná. Disponível em: <http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/23>. Acesso em 15 de julho de 2019.
- YU, Michele Siu Mui, WELTER, Viviane da Silva; BERGER, Isis Ribeiro. A cooficialização de línguas no Brasil: competência legislativa e empoderamento de línguas minoritárias. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, (octubre-diciembre 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/cccss/2017/04/cooficializacao-linguas-brasil.html> 2019. Acesso em janeiro de 2019.

Recebido em: 26/11/2019

Aceito em: 28/07/2020