

Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar

PALAVRAS-CHAVE:

Política Linguística • Surdos • Domínio Familiar • Domínio Escolar • Educação Bilíngue

Gilmara dos Reis Ribeiro

Giovanna Bertonha

Juliana Nagaoka Castro

RESUMO: Este trabalho objetiva verificar como os domínios familiar e escolar aparecem em políticas linguísticas que visam à inclusão de surdos na sociedade. Para isso, por meio de análise do referencial teórico e documental selecionado e à luz das perguntas de pesquisa 1) O que são políticas linguísticas e como elas se desenvolveram ao longo dos anos até a contemporaneidade? 2) Como o domínio familiar é contemplado nas políticas linguísticas voltadas para os surdos? 3) Qual o caráter discursivo e prático das políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue de surdos?, procuramos conceituar as políticas enquanto gerenciamento linguístico, aplicando tal concepção às medidas estabelecidas para a manutenção e preservação da língua de sinais e para o reconhecimento da pessoa surda. Além disso, buscamos apresentar um olhar mais detalhado para dois aspectos que devem ser contemplados nestes postulados: a consideração da família e da educação como domínios-chave para o sucesso na (re)formulação e implementação dessas políticas na sociedade, pensando a aplicação deste aporte teórico e documental ao contexto brasileiro. Como resultado da análise bibliográfica, entendemos que as políticas linguísticas, para serem efetivas, precisam ser indissociáveis do reconhecimento dos direitos da pessoa surda à língua, à identidade e à cultura, único fator que pode possibilitar mais esforços práticos no sentido de, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, garantir aos indivíduos surdos uma vida digna e um sentimento de pertencimento à sociedade brasileira.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce do interesse em tratar de políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas do Brasil e é resultado das discussões realizadas na disciplina ‘Educação Bilíngue’, de um programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística Aplicada. A partir desse interesse, temos como objetivo verificar como os domínios familiar e escolar (no que tange à educação formal) aparecem em políticas linguísticas que visam à inclusão de surdos na sociedade. Para tanto, partimos das seguintes perguntas de pesquisa: 1) O que são políticas linguísticas e como elas se desenvolveram ao longo dos anos até a contemporaneidade? 2) Como o domínio familiar é contemplado nas políticas linguísticas voltadas para os surdos? 3) Qual o caráter discursivo e prático das políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue de surdos?

O trabalho, de caráter qualitativo, é construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, a qual, por sua vez, é norteadada pelas supramencionadas perguntas de pesquisa e ancorada, principalmente, em pesquisas que abordam políticas linguísticas (CENOZ; GORTER, 2012; JERNUDD; NEKVAPIL, 2012; SPOLSKY, 2012; TORQUATO, 2010; WILCOX; KRAUSNEKER; ARMSTRONG, 2012) e em documentos oficiais do país que tematizam a educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2005, 2014). A ideia de refletir sobre as políticas linguísticas no âmbito do lar e da escola está atrelada à constatação de que, segundo Jernudd e Nekvapil (2012 apud SPOLSKY, 2012, p. 6, tradução nossa), “a política linguística ocorre não apenas no nível do Estado-nação, mas também pode ser encontrada em outros domínios e outras comunidades de fala, e que se relaciona mais fortemente com as visões dos direitos linguísticos”¹. Nesse sentido, entendemos ser relevante discutir como elas podem ser implementadas em espaços em que os surdos convivem, em específico no núcleo familiar e em espaços de educação formal. Para conduzir essa discussão, em cada uma das seções a seguir, pontuamos uma pergunta de pesquisa, destacando desde um nível mais geral da concepção de política linguística e seu desenvolvimento à proposição desta no que se refere aos domínios familiar e escolar.

1. Spolsky (2012) reporta-se ao texto de Jernudd e Nekvapil (2012) publicado na obra sob sua organização editorial.

2. POLÍTICA LINGUÍSTICA: DO QUE SE TRATA?

NORTON, Bonny. Identity as a sociocultural construct in second language research. In: CADMAN, K.; O'Regan, K. (org). **TESOL in context**, 2006.

JERNUDD, B.; NEKVAPIL, J. History of the field: a sketch. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 16-36.

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 349-365, mai/ago 2011.

SPOLSKY, B. What is language policy? In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 3-15.

Esta seção dedica-se a tratar brevemente dos conceitos de 'política linguística' e, mais especificamente, de 'planejamento linguístico', a partir de noções discutidas por Spolsky (2012), Jernudd e Nekvapil (2012) e Torquato (2010) que, grosso modo, vão descrevê-los como medidas tomadas por determinados grupos de pessoas (normalmente associados a instituições governamentais) que visam a resolver problemas linguísticos em sociedades nas quais mais de uma língua ou mais de uma variedade da mesma língua coexistem².

Embora nem sempre essa prática de organização linguística tenha tido tal nome, é preciso pontuar que ela é muito antiga, tendo já tentado resolver muitas questões linguísticas, ora pela força e pela repressão, como ocorreu na maior parte dos territórios colonizados, tanto no século XVI (países da América) como no século XIX (países da África), ora pela oficialização da convivência de várias línguas no mesmo espaço, como ocorreu na União Soviética, nas décadas de 1920 e 1930 (JERNUDD; NEKVAPIL, 2012), e como ocorre hoje em países como a Suíça e o Canadá. Mas, antes de partir para as definições de planejamento linguístico e de política linguística propriamente ditos, é preciso, em primeiro lugar, delimitar o contexto em que essas práticas começaram a tomar forma, o que ocorreu no século XIX, quando as questões linguísticas passaram a ter grande destaque devido à consolidação dos estados-nações e à independência de alguns dos territórios colonizados nas Grandes Navegações. Foi nesse momento, então, que medidas começaram a ser traçadas no campo linguístico para dar conta da grande variedade de idiomas e dialetos que acabavam por coexistir em algumas localidades e para contribuir com a decisão de qual língua representaria os novos países independentes.

Nesse período, um estado-nação, como estabeleceram a França e a Alemanha (SPOLSKY, 2012), era reconhecido por sua unidade, conquistada por uma homogeneização do território e da língua. Tendo isto em vista e pensando principalmente nos momentos de pós-guerra, em que muitos territórios eram reorganizados, como ocorreu em

2. Na sequência, poderá ser compreendido o porquê de considerarmos aqui 'política linguística' e 'planejamento linguístico' como dois conceitos, apesar de terem essencialmente o mesmo propósito.

1919 com os desdobramentos do Tratado de Versalhes, por exemplo, era preciso lidar com as línguas dos grupos étnicos minoritários encaixados nas novas divisões territoriais que delimitavam as recém-criadas nações.

Outro período delicado no que diz respeito ao cenário social e político foi o do pós-Segunda Guerra Mundial, em que estudiosos de muitas áreas do conhecimento, principalmente economistas e cientistas sociais, tentavam dar conta das consequências geradas pelos anos de grandes embates vividos por vários países de todo o globo. Nessas circunstâncias, linguistas também buscavam resolver os problemas concernentes à sua área, dentre os quais estava a busca pela unidade linguística dos países que haviam acabado de conquistar a independência (um bom exemplo é a Índia, que em 1947 se tornou independente).

Os esforços feitos pelos estudiosos da linguagem, nesse sentido, eram chamados de:

‘planejamento’ linguístico, embora não ficasse nada claro o que é que um plano significava. Mesmo assim, eles [os linguistas] comumente concordavam que o planejamento linguístico produzia uma ‘política’ linguística, um conjunto de regras oficialmente mandatadas para o uso da língua e de sua forma dentro de um estado-nação (SPOLSKY, 2012, p. 3, tradução nossa).

Dessa maneira, mesmo sendo praticado há alguns séculos, e com mais ênfase a partir do século XIX, o planejamento linguístico apenas começou a ser pensado, com essa nomenclatura, como objeto de estudo, no final da década de 1950, a partir das ponderações de Haugen (1959) (JERNUDD; NEKVAPIL, 2012). Em complemento a esse raciocínio, acrescentamos ainda o que diz Torquato (2010):

Assim como Calvet (*op. cit.*) e Fishman (1971), Hamel (1993) observa que os primeiros trabalhos científicos sobre planejamento linguístico surgiram nos anos 1960, no contexto do processo de independência dos países asiáticos e africanos, e fundamentavam-se em uma perspectiva de Estado nacional que determinava que a cada Estado deveria corresponder uma Nação, um Povo e uma Língua. (TORQUATO, 2010, p. 9)

Nessa época, o planejamento linguístico apresentava ações que modificavam as situações linguísticas de um território apenas considerando a unidade de um estado-nação, sem levar em conta aspectos de extrema importância que Spolsky (2012) tratará como um dos motivos do fracasso dessa primeira abordagem do planejamento linguístico, tema que será exposto um pouco mais adiante.

Nos anos de 1960, os ‘planos’ feitos por linguistas com o intuito de atuar sobre a organização das línguas nos países eram chamados de ‘políticas linguísticas’ as quais se realizavam através de ações pertencentes à política linguística clássica, como foi posteriormente denominada. Tais ações, conforme mostra Torquato (2010), foram chamadas por Kloss (1966) de *status planning* (ou planejamento de *status*) e *corpus planning* (ou planejamento de *corpus*) e foram tema de alguns dos primeiros trabalhos voltados para a área, como os de Haugen (2001) e mais especificamente de Kloss (1969). Acerca delas, é possível dizer que atuam:

sobre o status das línguas em sociedades bi- ou plurilíngues, determinando os espaços e as funções sociais da língua na comunidade, como língua oficial, língua nacional, língua da mídia e da educação (planejamento de status). As intervenções podem também ocorrer sobre as próprias línguas, definindo ortografias, léxico e sintaxe (*planejamento de corpus*). (TORQUATO, 2010, p. 6, grifos da autora)

Estudos mais concretos sobre a área, que acabou se tornando, no fim dos anos 1960, uma disciplina acadêmica homônima de reconhecimento e interesse internacional, conquistaram certa apreciação e melhor elaboração apenas ao longo da década de 1970 (JERNUDD; NEKVAPIL, 2012).

Partindo, agora, para a análise dos impactos gerados pelos planos linguísticos colocados em prática no século XX, segundo Spolsky (2012), podemos dizer que estes raramente eram eficientes, pois fatores importantes como as tensões geradas pelas diversas situações demográficas nos territórios, bem como os fatores emocionais das comunidades de fala, como “nacionalismo, religião, etnia, identidade, poder, força comunicativa” (SPOLSKY, 2012, p. 4, tradução nossa), não eram levados em consideração. Por esse motivo é que se fez necessário repensar as práticas no campo da política linguística. Assim, o avanço dos estudos da década de 1970 possibilitou um distanciamento da política linguística clássica e proporcionou o surgimento de novos paradigmas e novas maneiras de pensar essa área do conhecimento, as quais pudessem levar em conta também o aspecto social da língua, em vez de focar apenas em uma organização política “fria” e “calculista” do ponto de vista linguístico.

Sendo assim, já na década de 1980 começam a surgir trabalhos que propõem uma abordagem mais interdisciplinar para as ações com foco na língua, como o de Hamel (1988), como destaca Torquato (2010, p. 12):

Tendo em vista a profundidade social da interferência das políticas linguísticas, esse autor assinala que o estudo para a implementação destas políticas ou o estudo das políticas já desenvolvidas demanda uma abordagem interdisciplinar da questão, envolvendo a Sociologia, a História e a Linguística.

Outra perspectiva ainda, desenvolvida por Spolsky (2012), procura ampliar mais a visão desse campo de estudo, de modo que a conexão entre política linguística e estado-nação extrapole o domínio institucional, legal, e atinja ainda outros domínios, como o da família, do mercado de trabalho, das organizações não governamentais etc. A partir dessa noção, o linguista se afasta da ideia estanque e engessada de ‘planejamento linguístico’, de ‘*corpus planning*’ e ‘*status planning*’ e trabalha com a noção de ‘*language management*’ (gerenciamento linguístico), dentro dessa área que o pesquisador acha melhor nomear ‘política linguística’. Segundo ele, ela é composta por três elementos: as verdadeiras práticas linguísticas dos membros de uma comunidade de fala; a avaliação e a valoração de cada variedade linguística e de cada língua pelos próprios falantes da comunidade; e o próprio processo de ‘planejamento’ linguístico. Este passa agora a ser visto como um ‘gerenciamento’ linguístico feito “por alguns membros de uma comunidade de fala que têm ou acreditam ter autoridade sobre os membros para modificar sua prática linguística” (SPOLSKY, 2012, p. 5, tradução nossa). Assim, dentro dessa nova perspectiva, o gerenciamento linguístico proposto por Spolsky (2012) busca justamente tratar os resultados das mudanças em um cenário linguístico não como planos, mas como estratégias, que serão constantemente revistas e modificadas de acordo com as necessidades e preferências da comunidade de fala e não do estado-nação, principal agente dos planos linguísticos e principal contemplado pelos resultados destes.

Podemos perceber, portanto, que as políticas linguísticas lidam diretamente com questões muito complexas e delicadas que envolvem não apenas a “escolha” de uma língua para representar um país (planejamento de *status*) e a padronização das instituições para essa língua (planejamento de *corpus*), mas, principalmente, os falantes dessas línguas, que são sujeitos de linguagem, sujeitos sociais e históricos perpassados por muitas identidades, todas elas atravessadas pela língua. Desse modo, parece importante, realmente, analisar todo esse mecanismo mais ao modo proposto por Spolsky (2012): como um ‘gerenciamento’ linguístico, que precisa sempre ser revisitado, repensado, refeito, não apenas a nível nacional, mas nos diversos domínios em que se encontrem os falantes das línguas em coexistência.

3. POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA SURDOS NO DOMÍNIO FAMILIAR

Ao considerar que o papel das políticas linguísticas é também regulamentar os usos de línguas e suas formas dentro dos países (SPOLSKY, 2012) e ao reconhecer as pessoas surdas como integrantes de uma comunidade de fala, isto é, de um grupo de pessoas que se comunicam e relacionam entre si com frequência, sendo que, para tal comunicação, dependem de trocas linguísticas para a compreensão mútua e trazem consigo a identidade desse grupo (ROMAINE, 2013), é preciso pensar no primeiro grupo do qual os surdos fazem parte, a família, e sua importância na formação do repertório linguístico dessas pessoas, fato este que justifica a necessidade de incluí-la nas políticas linguísticas e ao qual esta seção se aterá.

Um repertório bilíngue é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças surdas, no qual a língua de sinais como Primeira Língua (L1) deve ser adquirida ainda na infância, a fim de não acarretar problemas a esse desenvolvimento. Para tanto, é preciso que se reconheça a língua de sinais como língua de direito das pessoas surdas, devendo ser assegurada e garantida nos principais domínios de manutenção e promoção de línguas: na legislação dos estados-nações, nas escolas e na família, sendo este último um dos domínios de necessidade mais relevantes (EDWARDS, 2004).

É no seio familiar que as políticas linguísticas mais significativas tomam forma e se estabelecem (CALDAS, 2012). Muitas vezes, mesmo que inconscientemente, as famílias estipulam sua própria organização sobre como “criarão” linguisticamente suas crianças, mas tal escolha frequentemente é influenciada por fatores externos a elas, como a própria legislação do país e as línguas nela reconhecidas, o que se torna muito alarmante ao pesarmos o fato de que poucas famílias realmente se dedicam a pesquisas antes de delinear quais serão os idiomas usados para educarem seus filhos. Portanto, os quadros mais comuns são a manutenção da língua de herança da família ou a adoção de uma língua, nas práticas discursivas familiares, que possa apresentar alguma vantagem econômica e profissional no futuro para os indivíduos (CALDAS, 2012).

Em primeira instância, deve-se ponderar sobre o incentivo ao uso das línguas de sinais dentro dos lares

ROMAINE, S. The Bilingual and Multilingual Community. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Org.). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism**. Reino Unido: Blackwell Publishing, 2013, p. 445-465.

EDWARDS, J. Language Minorities. In: DAVIS, A.; ELDER, C. (Orgs.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004, p. 451-471.

CALDAS, S. J. Language policy in the family. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2012, p. 351-373.

LISTMAN, J. D.; ROGERS, K. D.; HAUSER, P. C. Community cultural wealth and deaf adolescents' resilience. In: ZAND, D. H.; PIERCE, K. J. (Eds.). **Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood**. Nova Iorque: Springer, 2011, p. 279-297.

ALMEIDA, M. J. F. O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. **Revista online Mediações**, v. 1, n. 1, p. 142-155, 2009.

das crianças surdas e isto não diz respeito a uma simples questão de comunicação, pois, mesmo que elas não sejam vistas como línguas em extinção, devido às necessidades específicas de uma parcela considerável de surdos, essas línguas são parte do capital desta comunidade e de sua identidade (LISTMAN; ROGERS; HAUSER, 2011), sendo direito de toda pessoa surda ao menos ser introduzida ao que é dela. Dessa forma, sendo a família um dos domínios mais caros às questões linguísticas, caso ela não adote políticas (linguísticas) internas que promovam as línguas de sinais, a identidade da própria criança pode estar em risco (HARRIS, 1995 *apud* CALDAS, 2012; EDWARDS, 2004).

Tendo em vista ser muito mais comum as crianças surdas terem pais ouvintes (ALMEIDA, 2009; WILCOX; ARMSTRONG; KRAUSNEKER, 2012), se entendermos que a experiência dos próprios responsáveis ou de conhecidos da família é, muitas vezes, o que determinará a adoção de uma “criação” familiar bilíngue (CALDAS, 2012), torna-se claro uma das principais questões para a inclusão da família nas políticas linguísticas nacionais: falta, frequentemente, uma rede de apoio efetiva a esses pais que não possuem nenhum conhecimento sobre a importância do capital surdo. Por isso, muitas vezes, podem encarar as línguas de sinais como mais um empecilho devido à necessidade de se moldar à situação e de aprender um idioma novo. Como salienta Romaine (2012, p. 453, tradução nossa), “as formas como os recursos linguísticos estão organizados e alocados em uma sociedade bilíngue e em comunidades linguísticas têm implicações em uma série de atividades”, em vários domínios da vida, ou seja, o que é posto nas políticas linguísticas públicas voltadas à comunidade surda pode levar à priorização de uma língua sobre a outra em situações específicas ou, ainda, de um instrumento ideológico e linguístico que prive a criança surda de ter acesso à cultura de sua comunidade, como a oralização ou outras formas de substituição das línguas de sinais.

Para além da decisão voluntária da família de adotar práticas oralistas, proibir o uso de língua de sinais, recorrer a terapias de oralização e até mesmo a tecnologias assistivas como meio de substituir essas línguas, existe a influência dos documentos oficiais específicos às suas regiões e países quanto a essas decisões, pois as políticas linguísticas familiares não são estabelecidas em um vácuo, alheias aos contextos históricos, econômicos,

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

sociais e políticos de sua comunidade. Contudo, quando as políticas públicas “são contrárias aos interesses da família, e/ou ignoram as realidades sociolinguísticas das sociedades que tentam influenciar, elas têm pouco efeito prático nas políticas [...] linguísticas familiares” (CALDAS, 2012, p. 352, tradução nossa).

A criança surda, por um período significativo de sua vida, tem maior contato com sua família e, em específico, com seus pais. É na unidade familiar que se criam os primeiros vínculos comunicativos dessa criança, sendo de extrema relevância que essas práticas, linguísticas e socioafetivas, ocorram na mesma língua, contribuindo para a formação da identidade da pessoa surda e para seu sentimento de pertencimento a uma comunidade. Assim, a postura que a família decide adotar em relação ao uso da língua de sinais em suas políticas linguísticas internas tem papel central no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural da criança surda (LURIA, 1986). Destarte, a presença da família nas políticas públicas de e para as pessoas surdas é primordial para tornar possível sua verdadeira colocação na sociedade, não pensando em uma inclusão, uma vez que a pessoa surda nunca esteve fora dela, mas, sim, propiciando e fomentando o respeito e aceitação da identidade dessa comunidade em meio a todos, sobretudo dentro do núcleo familiar.

Embora existam documentos consideráveis legislando parcial ou especificamente para os surdos, como a Lei da Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002) e Decretos (por exemplo, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e o Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009), o domínio familiar é desconsiderado, aparecendo de forma pontual e superficial em leis, como as da área da saúde que trazem a perspectiva do assistencialismo e se pautam no “discurso médico”. O Decreto nº 5.626, por exemplo, garante “orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, art. 25), junto com outros pontos sobre terapias e acompanhamento fonoaudiólogo. No documento, nada é apontado sobre medidas efetivas que serão promovidas para assegurar a integração e o acolhimento da criança surda e de sua família na comunidade surda. Aliás, é válido ressaltar que, conforme disposto nesse artigo, a noção de língua como código instrumental é clara, ou seja, veem língua apenas como um instrumento para a troca de informações sob

uma perspectiva utilitária e reducionista que desconsidera a natureza cultural e social das práticas de linguagem. A Libras carrega a identidade de seus usuários, além de outros pontos históricos e sociais muito caros para qualquer grupo de fala, e talvez por partir dessa ótica tão reducionista de língua, essas orientações ofertadas pelo governo se restrinjam a folhetos e a propagandas de tecnologias assistivas e de outras formas de oralização. Mesmo que se fale na responsabilidade da família, assim como do Estado, em promover o direito da criança e do adolescente à saúde, educação e cultura, além de respeitá-la, protegendo-a de toda forma de discriminação e negligência (BRASIL, 1988), não se nota, nas políticas públicas voltadas aos surdos, o real apoio que o Estado deve fornecer a essas famílias, de forma significativa (BRASIL, 2004, 2005, 2012), o que deve ir além de distribuições de folhetos no pré-natal ou na maternidade. Para além de ferramentas de assistencialismo social, as políticas públicas precisam viabilizar meios de acesso para os pais e familiares de crianças surdas à própria comunidade surda, prestando apoio a grupos e associações que se engajem na promoção dos direitos e do capital surdo na região onde mora a família, como forma de amparar legalmente o desenvolvimento dessas pessoas.

Além de pontuarem o *status* linguístico que será dado à(s) língua(s) de sinais de seu país e estipularem os preceitos educacionais dos surdos, as políticas linguísticas públicas precisam versar também sobre o atendimento e apoio que será dado às famílias destes, com o propósito de fomentar o uso das línguas de sinais neste domínio, pensando, sobretudo, no bem dessa criança e na preservação da comunidade surda, assim como no respeito à sua cultura. Como defende Kelman et al (2011, p. 363), “o acompanhamento de familiares de crianças surdas não pode ser meramente informativo (conteudístico) sobre questões gerais da surdez”, precisando acolher também medidas que prevejam e promovam uma assistência psicológica e formativa consistente. Os autores se apoiam em resultados de estudo que desenvolveram com um grupo de pais de crianças e adolescentes surdos, notando que o emocional das famílias apresenta relação direta com o reconhecimento e uso da língua de sinais ou não nas comunicações desse núcleo como direito e parte da cultura dessa comunidade.

Destarte, acolher o domínio familiar na (re) elaboração de políticas linguísticas públicas voltadas às

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 349-365, mai/ago 2011.

para pessoas surdas é também um caminho para aumentar a participação desta comunidade no planejamento e gerenciamento linguístico, alcançando-se, para além de uma mera noção desgastada de representatividade, a possibilidade de dar voz àqueles que de fato fazem tais orientações acontecerem e as ressignificam a partir de suas necessidades e realidades, o que está na essência do próprio ‘gerenciamento linguístico’, como pontuado na primeira seção deste artigo.

4. POLÍTICA LINGUÍSTICA DE SURDOS NO DOMÍNIO ESCOLAR: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Abordar a educação de surdos leva-nos inevitavelmente a discutir sobre como essa educação é pensada no Brasil, considerando o reconhecimento da Libras como “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem (sic) um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, art. 1º, § único) e a defesa de que a esta seja oportunizada uma prática educacional pautada na perspectiva bilíngue, tendo a Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) e a Libras como L1. Diante disso, nesta seção, procuramos discutir sobre as políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue de surdos.

A questão educacional, segundo Spolsky (2012), tem papel primordial na política linguística e, a nosso ver, é a partir da educação que podem ser assegurados os valores linguísticos de língua minoritária, a saber, a autonomia e a dignidade, como elucidado por esse autor. Em acordo com ele, podemos dizer que a elaboração de políticas linguísticas que sejam de responsabilidade de instituições escolares responde a uma demanda muito maior de reconhecimento e manutenção de uma língua e de seus falantes. Referindo-se às línguas de sinais, o linguista destaca a questão da importância dada às línguas nesse âmbito. Tratando dos resultados da pesquisa de Wilcox, Armstrong e Krausneker (2012), o autor salienta como essas línguas foram, muitas vezes, ignoradas por administradores de escolas e professores, os quais tentaram substituí-las por variedades artificiais ou pela oralização. Diante disso, as escolas agiram contrariamente ao seu papel primordial para a preservação e promoção das línguas de sinais.

WILCOX, S.; KRAUSNEKER, V.; ARMSTRONG, D. Language policies and the Deaf community. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 374-395.

CENOZ, J.; GORTER, D. Language policy in education: additional languages. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 301-319.

Cenoz e Gorter (2012, p. 301, tradução nossa) reforçam essa nossa perspectiva ao dizerem que “[...] a política linguística relativa à aprendizagem de línguas adicionais também pode ser desenvolvida ao nível da escola e até ao nível da sala de aula” Dessa forma, até mesmo o comprometimento de um professor com a educação de seus alunos surdos pode representar um diferencial em sua formação, favorecendo, por exemplo, a aprendizagem da língua de sinais por ouvintes como forma de criar espaço mais acolhedor ao aluno surdo, quando da inserção desse aluno no sistema regular de ensino. Esse tipo de postura docente e da escola, de forma mais efetiva, pode atuar na contraposição ao lugar dado às línguas de sinais, as quais, de acordo com Cenoz e Gorter (2012), ao falarem do contexto europeu, encontram-se nos escalões mais inferiores da hierarquia linguística.

Tratando de política linguística voltada para surdos, Wilcox, Krausneker e Armstrong (2012) comentam à luz de Lane (1980) sobre o fato de, inicialmente, seus elaboradores geralmente não serem surdos nem usuários fluentes de línguas de sinais – o que é corroborado por Fernandes e Moreira (2014). Essa questão resultou que, no âmbito educacional, conforme mostram os três autores, algumas abordagens eram focadas na dialetização e na substituição das línguas de sinais. Eles explicam que, no primeiro caso, havia a tentativa de alterar uma língua de sinais natural visando adequá-la à língua oral-escrita hegemônica, a exemplo do emprego dos sinais metódicos. No segundo caso, conforme explicam, o propósito era substituir a língua visuoespacial pela língua oral-escrita, promovendo a sua supressão, como foi o caso da corrente ‘oralismo’. Diante dessa realidade, segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 57), a educação bilíngue assume o papel de ser “[...] espaço de resistência e edificação da identidade surda” e é a perspectiva educacional mais recomendável aos surdos.

No Brasil, como já citado, dentre as políticas voltadas para a educação linguística de surdos estão: a Lei da Libras, o Decreto que a regulamenta (Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005) e o Plano Nacional de Educação (Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014). Quanto ao Decreto, vale destacar que ele determina que sejam garantidas pelas instituições federais o acesso de pessoas surdas à comunicação, por meio do provimento de escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005, art. 14, §1º, inciso III).

Além disso, segundo o documento, essas instituições devem ser a base para que a Libras seja usada e difundida na comunidade escolar, tanto pelo corpo docente, técnico e discente quanto por familiares dos alunos (BRASIL, 2005). Dentre as ações propostas para atingir esse fim, o documento cita a possibilidade da oferta de cursos. No entanto, até o momento, o atendimento a essas determinações parece ser escasso, já que predomina a inserção de surdos no sistema regular juntamente com ouvintes. Assim, na prática, no caso do professor de Língua Portuguesa, a tendência é conduzir o ensino dessa língua com foco nos ouvintes, que são a maioria. Logo, ainda que para o surdo essa língua seja uma L2, geralmente, seu ensino-aprendizagem não é construído a partir da perspectiva da L2 nem com respeito à especificidade linguístico-cultural desse aluno, a qual inclui a ausência de input oral e a construção de conhecimento a partir da visuoespacialidade, o que o difere do aluno ouvinte.

Ademais, tratando especificamente da educação básica, o Decreto salienta que as instituições federais de ensino devem assegurar que a inclusão de surdos³ e deficientes auditivos ocorra por meio da organização de:

- I escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, art. 22).

Segundo o documento, escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas que têm como língua de instrução, durante todo o processo educativo, tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita (BRASIL, 2005). Nesse sentido, apesar de o documento entrever a possibilidade de criação de turmas exclusivas para a concretização da prática bilíngue, a realidade da

3. O Decreto especifica considerar “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”. (BRASIL, 2005, art. 2º). Portanto, com base nesse artigo do Decreto, o que difere surdo de deficiente auditivo é o uso da Libras.

GARCIA, O. Bilingual Education. In: COULMAS, F. (Org.). **The Handbook of Sociolinguistics**. Blackwell Reference Online: Blackwell Publishing, 1998, p. 275-285.

educação de surdos está aquém dessa determinação legal. Enquanto a criação de escolas bilíngues é uma realidade de longe alcance, considerando a falta de profissionais bilíngues em Libras e Língua Portuguesa, que possam conduzir o processo, a criação de classes exclusivas para surdos já seria uma boa alternativa, mesmo que a instrução não fosse diretamente em Libras, mas contasse com a colaboração de intérpretes e com aulas focadas nos alunos surdos. Com base no exposto, em uma prática educacional bilíngue que visasse, de fato, a promover, neste caso, o letramento do surdo tanto na língua de sinais quanto na língua oficial do país, a língua materna dos alunos deveria sempre fazer parte do currículo escolar e deveria haver um ativo comprometimento tanto de pais e das comunidades⁴ quanto dos corpos docente, discente e técnico das escolas (GARCIA, 1998), da mesma forma como foi apregoado pelo Decreto (BRASIL, 2005).

Garcia (1998) reforça a questão ao defender que uma política linguística educacional que objetive alcançar o duplo letramento e o bilinguismo deve considerar a importância da língua materna dos alunos no currículo escolar. Segundo a autora, o uso dessa língua tem a função de ser “[...] um elo com a identidade linguística dos estudantes, por isso, a língua materna dos alunos deve ser usada como meio de instrução, bem como ensinada como disciplina em grupos linguisticamente homogêneos” (GARCIA, 1998, p. 284, tradução nossa). No caso da educação de surdos, a criação de turmas exclusivas de surdos em escolas representa para nós uma necessidade em respeito à sua diferença linguístico-cultural. Portanto, a língua de sinais precisaria acompanhar toda a formação desses alunos, a qual deveria ocorrer em turmas específicas.

Garcia (1998), ao abordar a questão da avaliação em práticas educacionais bilíngues, argumenta que a avaliação não deve ser pautada na comparação entre falantes de L2 e falantes nativos. Além disso, ela defende que a avaliação seja “[...] referenciada por critério ou baseada no desempenho e conduzida na língua de instrução ou de escolha” (GARCIA, 1998, p. 285, tradução nossa). No caso da educação de surdos, o Decreto de 2005 corrobora a proposta da autora ao determinar a adoção de instrumentos que avaliem os surdos, nas provas escritas,

4. Diríamos, mais especificamente, comunidades linguísticas.

como usuários da Língua Portuguesa como uma L2, “[...] valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, art. 14, §1º, inciso VI). Além disso, o documento defende que sejam desenvolvidos e adotados “[...] mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (BRASIL, 2005, art. 14, §1º, inciso VII). Porém, em diversos níveis de formação educacional, essa proposta nem sempre é a empregada pelas instituições de ensino; ao contrário, muitas vezes, os surdos são avaliados da mesma forma que os ouvintes.

Quanto ao Plano Nacional de Educação - Lei Federal 13.005, destacamos alguns pontos das metas em relação à educação de surdos. Primeiramente, na Meta 1, ao tratar da educação infantil, a Lei prevê:

priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar *aos (às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas [...]* (BRASIL, 2014, Meta 1, item 1.11, grifos nossos).

Na meta 4, por sua vez, a Lei propõe assegurar “a oferta de educação bilíngue, em [...] Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva [...], em escolas e classes bilíngues e em *escolas inclusivas [...]*” (BRASIL, 2014, Meta 4, item 4.7, grifos nossos). Ainda nessa meta, a Lei defende o apoio ao aumento do número de profissionais da área que possam atuar na escolarização de:

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014, Meta 4, item 4.13, grifos nossos).

Já a meta 5 do PNE prevê que pessoas com deficiência sejam alfabetizadas levando-se em conta suas especificidades. Nessa meta, também é defendida a educação bilíngue dos surdos, sem restrições de tempo para conclusão das etapas do ensino. De um modo geral, apesar de a Lei destacar a educação bilíngue como uma questão a ser alcançada e/ou realizada, não se pode deixar de notar o fato de os surdos sempre serem mencionados como parte do grupo de deficientes, como mostram os grifos. Além dessa questão que, a nosso ver, fere o direito linguístico e identitário da população surda, destacamos ainda que, mesmo após 5 anos dessa lei, pouco se vê realizado no sentido de favorecer a educação bilíngue dessa população.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

Fernandes e Moreira (2014) apresentam uma crítica ao modelo de educação bilíngue predominante no país. Segundo elas, trata-se de um modelo assimilacionista que tende a promover o monolinguismo ou o bilinguismo limitado. As autoras avaliam que os textos oficiais que constituem a política de educação bilíngue para surdos apresentam ambiguidade quanto à ordem de importância dos princípios e objetivos que deveriam nortear a educação inclusiva de surdos.

Assim como o Decreto de 2005, as autoras salientam a importância de a Libras ser a língua de instrução dos surdos e de ser incluído no currículo escolar o repertório histórico e cultural desses alunos. Para elas, para que houvesse a transformação da escola inclusiva, no que respeita aos surdos, seria também necessário que a escola tivesse professores surdos, os quais pudessem ser “modelos de identificação linguística e cultural” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63), e que contasse com práticas de ensino e avaliação de L2 adequadas ao público em foco. As autoras também defendem a necessidade de as políticas linguísticas serem entrelaçadas das políticas de educação inclusiva voltadas para surdos. Dessa forma, as autoras ratificam a fala de Spolsky (2012) quanto a Educação ser ponto-chave para as políticas linguísticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a educação de surdos leva-nos inevitavelmente a discutir sobre como essa educação é pensada no Brasil, considerando o reconhecimento da Libras como “[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem (sic) um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, art. 1º, § único) e a defesa de que a estas seja oportunizada uma prática educacional pautada na perspectiva bilíngue, tendo a Língua Portuguesa como Segunda Língua (L2) e a Libras como L1. Diante disso, nesta seção, procuramos discutir sobre as políticas linguísticas voltadas à educação bilíngue de surdos.

A questão educacional, segundo Spolsky (2012), tem papel primordial na política linguística e, a nosso ver, é a partir da educação que podem ser assegurados os valores linguísticos de língua minoritária, a saber, a

autonomia e a dignidade, como elucidado por esse autor. Em acordo com ele, podemos dizer que a elaboração de políticas linguísticas que sejam de responsabilidade de instituições escolares responde a uma demanda muito maior de reconhecimento e manutenção de uma língua e de seus falantes. Referindo-se às línguas de sinais, o linguista destaca a questão da importância dada às línguas nesse âmbito. Tratando dos resultados da pesquisa de Wilcox, Armstrong e Krausneker (2012), o autor salienta como essas línguas foram, muitas vezes, ignoradas por administradores de escolas e professores, os quais tentaram substituí-las por variedades artificiais ou pela oralização. Diante disso, as escolas agiram contrariamente ao seu papel primordial para a preservação e promoção das línguas de sinais.

Gilmara dos Reis Ribeiro (gilreis_mara@hotmail.com)

Docente do curso de Letras-Português da Universidade Federal do Amapá, campus Santana e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas.

Giovanna Bertonha (bertonhagiovanna@gmail.com)

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas.

Juliana Nagaoka Castro (ju.nagaoka@gmail.com)

Pós-graduanda - especialização em Design Instrucional pelo Centro Universitário Senac.

Como citar esse artigo

RIBEIRO, G.R.; BERTONHA, G; CASTRO, J.N. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 18, p. 211-230. out. 2020.

Language policies for the deaf in Brazil: reflexions about the family and school domains

ABSTRACT: This article intends to analyse how the Family and School domains are portrayed inside the language policies that aim at the social inclusion of the Deaf. Based on the study and discussion of the theoretical and documental frameworks chosen for this work, and based on the following research questions: 1) What are language policies and how are they developed throughout the years?; 2) How is the Family domain contemplated within the language policies for the Deaf Community?; and 3) What is the discursive and practical character of language policies for bilingual Deaf education?, we intend to conceptualize policies such as language management, applying this conception to established measures that seek the sign language preservation and maintenance and the recognition of the Deaf person. Moreover, we try to bring up a closer look at two aspects that must be considered on these principles: the acknowledgment of the Family and Education as key-domains for success in (re)formulating and implementing these policies in Society, thinking about the application of the documental and theoretical framework in the Brazilian context. As a result of this bibliographic analysis, we understand that language policies will only be effective if they are inseparable from the acknowledgment of the Deaf rights to language, identity and culture, the only factor that can raise more practical efforts to assure a dignified life to the Deaf people and a sense of belonging to the Brazilian Society, both in Family and School domains.

KEYWORDS: Language Policies. Deaf People. Family Domain. School Domain. Bilingual Education.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. J. F. O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. **Revista online Mediações**, v. 1, n. 1, p. 142-155, 2009. Disponível em: <<http://mediacoes.ese.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/10/12>>. Acesso em jun. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 jun. 2019.

_____. 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, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 de dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 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. Organização das Nações Unidas – ONU. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 09 abr. 2020.

_____. Lei nº 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, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CALDAS, S. J. Language policy in the family. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2012, p. 351-373.

CENOZ, J.; GORTER, D. Language policy in education: additional languages. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 301-319.

EDWARDS, J. Language Minorities. In: DAVIS, A.; ELDER, C. (Orgs.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004, p. 451-471.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37014/23096>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

GARCIA, O. Bilingual Education. In: COULMAS, F. (Org.). **The Handbook of Sociolinguistics**. Blackwell Reference Online: Blackwell Publishing, 1998, p. 275-285.

JERNUDD, B.; NEKVAPIL, J. History of the field: a sketch. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 16-36.

KELMAN, C. A. et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 33, p. 349-365, mai/ago 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3737>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

LISTMAN, J. D.; ROGERS, K. D.; HAUSER, P. C. Community cultural wealth and deaf adolescents' resilience. In: ZAND, D. H.; PIERCE, K. J. (Eds.). **Resilience in deaf children**: Adaptation through emerging adulthood. Nova Iorque: Springer, 2011, p. 279-297. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-7796-0_11>. Acesso em: 13 jun. 2019.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ROMAINE, S. The Bilingual and Multilingual Community. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Org.). **The Handbook of Bilingualism and Multilingualism**. Reino Unido: Blackwell Publishing, 2013, p. 445-465.

SPOLSKY, B. What is language policy? In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 3-15.

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**, Gávea, n. 11, p. 1-29, 2010. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF>>. Acesso em: jun. 2019.

WILCOX, S.; KRAUSNEKER, V.; ARMSTRONG, D. Language policies and the Deaf community. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 374-395.