



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul  
Brasil

Rodrigues, Carlos Henrique; Beer, Hanna  
Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/ da/para educação de  
surdos  
Educação & Realidade, vol. 41, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 661-680  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317246239003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/ da/para educação de surdos**

Carlos Henrique Rodrigues<sup>1</sup>  
Hanna Beer<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil

**RESUMO – Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos.** Neste artigo, tomando como base o fato de a educação ser um fenômeno complexo e diverso, refletimos sobre o campo dos direitos humanos e dos direitos humanos linguísticos em relação à educação de surdos. Observamos certas convergências e divergências decorrentes do encontro dos direitos, das políticas e das línguas na proposição e construção de um processo educacional que reconheça e valorize a singularidade linguística e cultural de seu público. E, também, assumimos uma visão crítica em relação às perspectivas maniqueístas que têm gerado ilusões no campo da educação de surdos, as quais têm invisibilizado sua complexidade, generalizado suas particularidades e reduzido sua amplitude. Vimos a centralidade da questão linguística para os surdos, já que todos os direitos humanos estão, sem dúvidas, atrelados à língua e, portanto, os direitos humanos linguísticos constituem-se como basilares ao gozo dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais. Enfim, a educação de surdos existe em meio às diferenças que a caracterizam, às línguas que a especificam e às convergências e divergências que a (trans)formam.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos. Direitos Linguísticos. Surdos. Língua de Sinais. Libras.

**ABSTRACT – Rights, Policies and Languages: divergences and convergences in/from/for deaf education.** In this article, while considering education as a complex and diverse phenomenon, we reflect on the fields of human rights and linguistic human rights regarding deaf education. We have noticed certain convergences and divergences arising from the encounter of rights, policies and languages in both proposal and construction of an educational process that recognizes and values linguistic and cultural characteristics of individuals involved. We also take a critical view towards the Manichaeian perspectives that have created illusions involving deaf education, making its complexity invisible, generalizing its peculiarities and reducing its range. Linguistic aspects are central when considering the deaf, since all human rights are linked to language itself. Therefore, linguistic human rights are fundamental to the enjoyment of civil, social, political, economic and cultural rights. Finally, deaf education exists in the midst of the differences that feature it, of the languages that specify it, and the convergences and divergences that (trans) form it.

**Keywords:** Human Rights. Linguistic Rights. Deaf. Sign Language. Brazilian Sign Language.

## Introdução

O campo da educação é marcado e permeado pela diversidade de seu público, de seus profissionais e das concepções que fundamentam o seu cotidiano. Um breve e superficial olhar sobre o universo educacional já evidencia o quão heterogêneo e sortido ele é. Como construção social, histórica, política e cultural, a educação pode ser descrita a partir das regularidades que busca estabelecer, das transformações que induz, das uniformizações que tenta impor, das invisibilizações que produz ou, até mesmo, das desigualdades e injustiças que é capaz de gerar, reduzir, eliminar ou manter.

As possibilidades de olhar, abordar e tratar o campo da educação são inúmeras. E cada uma dessas possibilidades oferece um imenso leque de alternativas que fazem emergir certos aspectos e submergir outros. De qualquer maneira, o nosso olhar sempre será um recorte, sempre terá um limite de alcance e uma capacidade máxima de amplitude e foco. Portanto, tentar ir além dos limites que se impõe ao nosso olhar, ir para além de sua capacidade, é um desafio e também um risco. Na verdade, poderíamos até dizer que é uma almejada impossibilidade.

Neste artigo, buscamos olhar a realidade que se impõe ao processo educacional dos surdos brasileiros. Cientes de nossas possibilidades e riscos, propomos apresentar uma reflexão sobre a maneira por meio da qual os direitos, as políticas e as línguas interceptam-se, desviam-se e se mesclam na educação de surdos. E sobre como as convergências e divergências na/da/para educação de surdos precisam ser vistas e tratadas em sua complexidade por meio de uma postura crítica, consciente e reflexiva. Assim, a centralidade da língua de sinais na educação de surdos precisa ser reconhecida como um direito, pois ela é um elemento basilar de constituição da cidadania e de gozo dos demais direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais.

## Apresentando a Temática

Diversas pesquisas e reflexões sobre o processo educacional de surdos tomam como central uma clássica abordagem que ilustra algumas das diferentes visões que tem marcado essa educação (Lacerda, 1998). Tal abordagem pode ser denominada como *filosofias educacionais da surdez*. Entretanto, autores diferentes olham para essas *filosofias* e as definem de maneiras distintas. Encontramos aqueles que defendem a existência básica de apenas duas grandes filosofias guarda-chuva, das quais as demais se ramificam, e aqueles que distinguem essas de outras abordagens separadamente como se fossem completamente independentes (Rodrigues, 2008).

Assim, seria possível falar em *oralismos* e *bilinguismos*, como apontado por Brito (1993), em oposição à abordagem mais comum que distingue: oralismo, comunicação total e bilinguismo, por exem-

plo. Para Rodrigues (2008, p. 63) esse plural serviria “[...] para marcar a diversidade das metodologias, leituras e aplicações do oralismo e do bilinguismo na educação de surdos”. Independente da perspectiva que viermos a assumir, nossa visão da educação de surdos não pode se reduzir a modelos, filosofias ou categorias de análise que nos impeçam de ver suas minúcias e seu todo.

Na verdade, as maneiras por meio das quais a educação de surdos tem sido abordada revela certa tendência maniqueísta e polarizadora que contrasta diversas oposições binárias como forma de aproximação, compreensão e explicação da realidade educacional (Skliar, 1997; 1999). Tal forma de pensar tende à simplificação das relações estabelecidas entre direitos, políticas e línguas, já que reduz a complexidade humana às meras relações antagônicas, muitas vezes, expressas entre o certo e o errado, o bom e o ruim, o positivo e o negativo, o padrão e o desvio. Ao apresentar o pensamento complexo, Morin (2006, p. 13) afirma:

[...] infelizmente, pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se bem caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta na carne, verte o sangue, expande o sofrimento. A incapacidade de conceber a complexidade da realidade antropológica, em sua microdimensão (o ser individual) e em sua macrodimensão (o conjunto da humanidade planetária), conduz a infinitas tragédias e nos conduz à tragédia suprema [...].

Mesmo citando Morin, não temos aqui a pretensão de assumir o método do pensamento complexo, seus paradigmas, ferramentas conceituais ou princípios; o que queremos é apenas refletir sobre a complexidade intrínseca às convergências e às divergências sociais, políticas, culturais, teóricas, linguísticas e ideológicas na/da/para a educação de surdos. Nesse sentido, esperamos trazer a tona questões contemporâneas que, muitas vezes, estão veladas ou não são vistas, mesmo diante de nossos olhos.

Dito de outro modo, pretendemos ir além de uma simples reflexão sobre os embates travados entre o discurso inclusivo – assumido pelo governo brasileiro e boa parte dos profissionais da educação – as propostas da educação especial, que ainda se fazem presentes no processo educacional, e os novos rumos da educação bilíngue de surdos, alicerçados na atual concepção de diferenças e nos direitos linguísticos.

Portanto, esforçamo-nos para refletir de forma consciente sobre os direitos humanos e linguísticos como possíveis norteadores da educação de surdos. Mesmo sabendo que corremos o risco de hipersimplificar, reduzir, padronizar, unificar ou mesmo generalizar e deturpar o real, queremos pensar o campo dos direitos em relação às línguas e às políticas, duas dimensões fundamentais da educação de surdos.

Sabemos que o discurso da educação inclusiva, da educação especial e os demais discursos de educação bilíngue não se manifestam

na educação de surdos de forma clara ou separadamente. Ao contrário, esses discursos se atravessam e, muitas vezes, se (con)fundem. É possível afirmar que esses discursos se aproximam e convergem no que se refere ao seu objetivo: a educação dos surdos e sua inserção na sociedade, ao mesmo tempo em que divergem-se em seus fundamentos, concepções e na maneira por meio da qual se realizam. Nos fins da década de 1990, Carlos Skliar (1997, p. 32) afirmou:

[...] é possível definir um movimento de tensão e de ruptura, entre a educação de surdos e a educação especial; por outro lado, e não sempre, como consequência do fato anterior, também pode-se falar de um movimento de aproximação da educação de surdos às discussões, aos discursos e às práticas educacionais próprias de outras linhas de estudo em educação.

Ao mesmo tempo em que o atual discurso inclusivo parece afastar-se da educação especial apontando para uma educação *de todos e para todos*, ele acaba por promover uma inclusão-excludente do surdo, visto que não trata a questão linguística de maneira adequada. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949), “[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença”.

No discurso inclusivo, o mais importante é o *todos juntos, normais e anormais ocupando o mesmo espaço*, ainda que não partilhem a mesma língua, que não possam desfrutar da interlocução com o outro e que não estejam em condições equânimes com os demais alunos. Diante disso, precisamos entender que “[...] a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 959). Afastando-se dessa noção de que incluir é apenas ocupar o mesmo espaço, as propostas educacionais que compreendem os surdos como minoria linguística e cultural estão embasadas na centralidade da língua e no respeito ao outro na educação e, embora possam se nutrir de certos discursos da educação especial e inclusiva, tendem a modificá-los com o objetivo de dar *vez e voz* aos surdos, sem a necessidade de normalizá-los. Então, nessa perspectiva mais atual defendem-se os direitos humanos e linguísticos em oposição às práticas padronizadoras e excludentes.

É importante compreender que esses discursos inclusivos, da maneira como são construídos e difundidos, acabam por reduzir o conceito de diferença, fazendo com que ele seja entendido como mera diversidade ou como simplesmente o oposto de igualdade. Em reação a isso, assumimos que os direitos humanos e os linguísticos estão atrelados às diferenças, as quais

[...] não são uma obviedade cultural nem uma marca de ‘pluralidade’; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como

totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (Skliar, 1999, p. 22-23).

Vemos, portanto, que a educação de surdos está marcada pela presença, convivência e embate de diferentes visões antropológicas e clínicas da surdez, as quais conduzem, ora a uma aproximação intensa com a educação especial, ora a uma identificação plena com as propostas inclusivas, ora ao afastamento dessas e a uma consequente aproximação às perspectivas voltadas às diferenças e aos direitos das minorias linguísticas e culturais. Segundo Quadros (2006, p. 155),

[...] os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

De qualquer maneira, estamos tomando como ponto de partida o fato de haver um intenso anseio da comunidade surda<sup>1</sup> por afirmação política, acadêmica, linguística e cultural, por exemplo, que é interceptado e atravessado por uma infinidade de paradoxos, discrepâncias e incongruências relacionados às diferenças, às línguas e aos direitos. A espinha dorsal desse anseio tem sido (trans)formada intensamente nos últimos anos, tanto por fatores endógenos quanto exógenos. Como exemplo, podemos citar a própria visão da comunidade surda sobre si mesma, a qual não é unânime, isto porque a diversidade humana, assim como as diferenças, marca aqueles que erguem a bandeira da língua de sinais e da cultura surda. Sabemos que não poderia ser diferente, já que os surdos e sua comunidade não formam uma realidade paralela alheia a todas as demais. Portanto, não são as generalizações ou reducionismos produzidos socialmente, inclusive nas instituições educacionais, que definem o que deve ou não ser a comunidade surda ou mesmo quem pode ou não ser definido ou se definir como surdo ou como membro dessa comunidade.

Os binarismos e oposições usados para tornar o campo da surdez e da língua de sinais mais academicamente *palatável* têm, muitas vezes, alimentado posturas intolerantes e preconceituosas, já que a carga

semântica e ideológica de algumas de suas clássicas palavras pode ser demasiadamente nociva. Olhar a complexidade desse campo, sem querer a omitir ou apagar, pode contribuir significativamente para compreensão da importância dos direitos humanos e linguísticos à educação. Precisamos entender também que falar de direitos dos surdos significa dar voz a eles, visto que

[...] de um lado estariam as formas de narrar os surdos por parte dos ouvintes, a invenção ouvinte da surdez. De outro lado, as narrações dos surdos sobre eles mesmos. Dar lugar às narrações surdas sobre a surdez constitui, dessa forma, um processo de desouvintização. O processo de desouvintização mencionado supõe, entre outras coisas, uma denúncia acerca das práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos e, ao mesmo tempo, uma desmistificação das narrativas ouvintes hegemônicas sobre a língua de sinais, a comunidade e as produções culturais dos surdos (Skliar, 1999, p. 24).

Outro aspecto importante são os binarismos comuns no campo da surdez (Skliar, 1997), os quais estão atrelados à produção de uma oposição entre audição e visão: ouvinte/surdo; maioria/minoria; oralismo/bilinguismo; ouvintismo/gestualismo; língua oral/língua de sinais; cultura dos ouvintes/cultura dos surdos; ou, até mesmo, à oposição entre diferença/deficiência, por exemplo.

Acreditamos que esses binarismos têm, por diversas vezes, gerado ilusões no campo da educação de surdos, as quais têm invisibilizado sua complexidade, generalizado suas particularidades e reduzido sua amplitude. Para Skliar (1999, p. 22),

[...] as oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele. No entanto, o ser surdo, por exemplo, não supõe o oposto – e negativo – do ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente; são experiências singulares que constituem uma diferença específica. Nesta mesma perspectiva, é possível pensar em aquilo que Sandoval (1996) denominou como consciência oposicional, isto é, uma noção de identidade própria daqueles que se narram a si mesmos e se opõem e/ou resistem às pressões etnocêntricas de normalização e de igualdade. O conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo.

Atualmente, é possível ver certa defesa do respeito à diferença linguística e cultural dos surdos por mecanismos impositivos e, talvez, punitivos que mais rejeitam que englobam, que mais separam que unem, que mais induzem ao isolamento que à convivência, que mais padronizam que reconhecem as diferenças. Esses mecanismos seguem uma

perspectiva excludente que, várias vezes, chega ao extremo de proibir que os próprios surdos, falantes de língua de sinais, escolham utilizar a língua oral em determinada interação ou que optem pelo uso próteses ou implantes cocleares. Nesse sentido, a noção de *direitos* é reduzida ao imperativo da língua de sinais em detrimento de quaisquer outras possibilidades ou diferenças individuais, cerceando inclusive as escolhas que o indivíduo poderia fazer.

Essas simplificações da realidade chegam a afetar negativamente os próprios grupos que dela se valem, já que a sobrevivência e a manutenção do grupo minoritário passam a estar atreladas a certa padronização interna. Aqueles que integram o grupo são, até mesmo, forçados a manter interesses comuns e qualquer individualidade que se destaque pode ser vista como desvio, fazendo com que o indivíduo recalcitrante se reajuste aos padrões almejados pelo grupo ou deixe de fazer parte dele.

Cientes dessa complexidade, prosseguiremos com nossa reflexão por três vieses específicos, numa tentativa de propor um olhar que não esteja preso às oposições binárias, citadas acima, aos discursos inclusivos ou a certa militância em prol de um grupo e em detrimento de outros. O primeiro viés diz respeito ao olhar sobre o humano e sobre as diferenças a partir do campo dos direitos humanos; o segundo viés passa pelos direitos linguísticos e pelas políticas linguísticas e, por fim, o terceiro ocupa-se das diferenças na educação como uma das condições *sine qua non* de sua realização.

## O Campo dos Direitos Humanos

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição (ONU, 2015).

É possível afirmarmos que as discussões sobre os direitos humanos começaram a ganhar vigor no século XVIII com o advento do Iluminismo. Nesse período, os direitos naturais ganharam forma e registro por meios de Declarações e de certa maneira passaram a ser assegurados. Nessa época, vemos a efetivação de alguns documentos com foco na garantia de direitos aos indivíduos, tais como a Declaração dos Direitos da Virgínia (1776) e a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), por exemplo.

Entretanto, essas primeiras ações ainda tomavam como foco a “[...] limitação do poder do Estado e a reserva para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado” (Bobbio, 2004, p. 32). Isto é, havia uma maior preocupação em proteger o indivíduo e suas liberdades individuais de atitudes repressivas do Estado do que de assegurar a equidade dos direitos civis, sociais, políticos,



econômicos ou culturais aos indivíduos. Com o tempo e na medida em que ocorriam mudanças sócio históricas, essa concepção incipiente ganhou novos contornos, ampliando a noção de direitos humanos.

Norberto Bobbio (2004), filósofo e historiador do pensamento político, apresenta o desenvolvimento do campo dos direitos em diferentes momentos, ou gerações. Partindo da afirmação dos direitos de liberdade, num primeiro momento; em direção aos direitos políticos, concebendo a liberdade não apenas como impedimento, mas como autonomia; e chegando aos direitos sociais promovidos pela liberdade por meio do Estado, Bobbio demonstra como se efetiva o amadurecimento de novas exigências e valores contemporâneos.

Outros fatores históricos também contribuíram com a definição de direitos humanos, tal qual a conhecemos hoje. Dentre esses fatores, vale mencionar o estabelecimento da *United Nations* (Organização das Nações Unidas) na década de 1940, no pós-guerra, tendo como um dos seus fundamentais objetivos a promoção e o incentivo ao reconhecimento e respeito universal aos direitos humanos (DUDH, 1948).

Somente na década de 1940 é que tivemos a promulgação da conhecida Declaração Universal dos Direitos Humanos, um documento que, embora de cunho ocidental, apresenta uma proposta que visa atingir às diferentes nações, povos e culturas ao redor do mundo. Nela, a noção de direitos humanos apresenta, além dos direitos de liberdade do indivíduo observados no primeiro momento, o “propósito de reduzir material e concretamente as desigualdades sociais e econômicas” que de alguma maneira comprometem a dignidade humana (Cunha Júnior, 2012, p. 623). Desta forma, aqueles que assumem a Declaração precisam assegurar e garantir, por exemplo, as condições de igualdade entre os indivíduos.

Além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, vários outros acordos, pactos e convenções foram assinados ao longo da segunda metade do século XX e princípio do século XXI, de modo a ampliar a abrangência dos direitos considerados fundamentais. Vejamos alguns deles, dos quais o Brasil é signatário: Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960); Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); Convenção para Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

A realidade brasileira, em relação ao campo dos direitos e à sua efetivação, alterou-se consideravelmente após o fim do regime militar iniciado em 1964. O conhecido processo de redemocratização brasileiro levou à promulgação da Constituição Federal de 1988. Além de propor-

cionar a possibilidade de um Estado Democrático de Direito, a Constituição representa certa institucionalização e reafirmação dos direitos humanos fundamentais no país, no sentido de que seu conteúdo defende a cidadania, a dignidade da pessoa humana, a igualdade perante a lei, o bem comum e outros princípios importantes, os quais devem ser assumidos e promovidos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Essas perspectivas, caras aos direitos humanos, também precisam impactar a educação não somente no sentido de constituírem seus fundamentos, mas de serem também seus objetivos: uma educação em/com/para direitos humanos. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito de todos à educação está devidamente previsto, assim como na Constituição brasileira, a qual preconiza, por exemplo, a igualdade de acesso e permanência à educação, bem como sua qualidade.

Para que os direitos humanos possam assumir de fato uma perspectiva universal, o seu caráter trans/inter/multicultural precisa ser considerado, inclusive no processo educacional. Não podemos nos aproximar dos direitos humanos como se eles fossem supra-históricos ou como se não decorressem de concepções situadas no tempo e no espaço. Isso fica evidente quando consideramos, por exemplo, a origem e o caráter ocidental dos direitos humanos a que nos referimos aqui em contraposição a outras perspectivas internacionais de direitos humanos, tais como o regime interamericano, o africano e o asiático (Santos, 2010).

Assumir e defender os direitos humanos é uma ação aclamada e desejada na atualidade. Entretanto, precisamos cuidar para que tal assunção e defesa não exclua, por exemplo, os países em desenvolvimento ou as minorias. Se em algum momento as diferenças, em suas diferentes facetas linguísticas, culturais, sociais e políticas, por exemplo, forem negadas, o caráter universal dos direitos humanos rescinde e eles perdem o que deveria ser seu sentido e propulsão originais: a promoção da dignidade humana, da igualdade, da liberdade, da reciprocidade, da cooperação, da fraternidade e do bem comum. Conforme nos aponta Santos (2010, p. 87-88, tradução nossa),

[...] é necessária uma nova política de direitos, uma abordagem atual para a tarefa de conceder poder às classes e às coligações populares em suas lutas para alcançar soluções emancipatórias além da modernidade ocidental e do capitalismo global. É necessária uma nova arquitetura de direitos humanos baseada em um novo fundamento e com uma nova justificativa. [...] A nova arquitetura dos direitos humanos deve ir às raízes da modernidade, tanto às raízes reconhecidas como próprias como às raízes rejeitadas como sua exterioridade colonial. Neste sentido, ir às raízes pressupõe ir além das raízes.

Os direitos humanos devem ser universais por corresponder aos anseios e demandas dos diferentes grupos e culturas que compõem a sociedade global, por incentivar o diálogo e o respeito mútuo, por ampliar os horizontes em relação ao outro, e não por sua imposição baseada na ideia de que o conceito de *humano* e o de *dignidade humana* não são históricos e culturais e, portanto, podem ser *impostos a todos e quaisquer grupos* independente de qualquer circunstância.

Enfim, o debate sobre os direitos humanos não pode ser generalista, reducionista nem se render às ciladas da hipersimplificação. Os direitos humanos precisam envolver os aspectos plurais de nossa sociedade local sem ignorar a global e da sociedade global sem suprimir a local, incentivando o respeito mútuo e o diálogo baseados (i) na abertura ao outro e aos seus modos de ver a realidade; (ii) na reciprocidade e reconhecimento da singularidade do outro igual e diferente; (iii) no esforço de não se impor unilateralmente, mas de ouvir o outro e de o compreender; (iv) na busca por debates e discussões que não descaracterizem ou inferiorizem o outro e, por fim, (v) na promoção do bem que seja de fato comum.

Esses aspectos reafirmam que os direitos humanos não podem ser apenas para alguns, eles precisam se estender a todos, inclusive às minorias. Com essa perspectiva, a Federação Mundial dos Surdos (World Federation for the Deaf – WFD) apresenta, como uma de suas principais prioridades, a garantia dos direitos humanos aos surdos de todo o mundo. No site da Federação, lemos:

Uma das principais prioridades no trabalho realizado pela Federação Mundial de Surdos (WFD) consiste em assegurar os direitos humanos para as pessoas Surdas ao redor do mundo, em todos os aspectos da vida. Os direitos humanos são universais e pertencem a todos, independente de sexo, origem étnica, nacionalidade, cor, religião, língua ou de qualquer outra condição como deficiência ou surdez. Sendo assim, as pessoas Surdas são totalmente capazes de exercer direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais como qualquer outra pessoa (Human Rights, Disponível em: <<http://wfdeaf.org/human-rights>>, tradução nossa).

O posicionamento da WFD decorre do fato de que os surdos são, muitas vezes, excluídos do campo dos direitos, inclusive dos direitos humanos. As barreiras sociais e os preconceitos linguísticos impedem, na maioria dos casos, que os surdos acessem e usufruam os direitos. Todos os direitos humanos estão, sem dúvidas, atrelados à língua e, portanto, os direitos humanos linguísticos constituem-se como basilares ao gozo dos direitos humanos: civis, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Nessa direção, a WFD elenca quatro fatores que, segundo ela, equivalem à promoção e à proteção dos direitos humanos dos surdos: (1) o respeito e aceitação da língua de sinais; (2) a efetivação da educa-

ção bilíngue; (3) a acessibilidade à informação que circula socialmente; e (4) a interpretação de/para língua de sinais, fatores que têm em sua base e como seu foco o reconhecimento e o uso à língua de sinais como primeira língua ou, nesse caso, língua materna dos surdos. Portanto, tratar da garantia de direitos humanos aos surdos é falar de direitos humanos linguísticos.

## Os Direitos Humanos Linguísticos<sup>2</sup>

Segundo Skutnabb-Kangas; Phillipson; Rannut (1995, p. 1, tradução nossa), “[...] os direitos linguísticos devem ser considerados direitos humanos básicos”. A perspectiva assumida por esses teóricos na apresentação, definição e contextualização dos direitos humanos linguísticos aproxima de maneira indissociável os direitos humanos e as línguas. Esse é um aspecto central na abordagem dos grupos minoritários, muitas vezes, excluídos socialmente por sua diferença linguística e cultural.

As maiorias linguísticas, falantes de uma língua dominante, geralmente usufruem de todos os direitos humanos linguísticos, considerados fundamentais, independentemente da forma pela qual são definidos. A maior parte das minorias linguísticas não tem acesso a tais direitos. Apenas algumas centenas das cerca de 6 a 7 mil línguas ao redor do mundo apresentam algum *status* oficial e somente falantes de línguas oficiais desfrutam de todos os direitos humanos linguísticos (Skutnabb-Kangas; Phillipson; Rannut, 1995, p. 1-2, tradução nossa).

Essa perspectiva, que faz do acesso e uso da língua um direito fundamental, constitui um significativo avanço contemporâneo e alimenta a centralidade das políticas linguísticas na sociedade atual. Temos a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, também chamada de Declaração de Barcelona, promulgada na Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos realizada entre 06 e 09 de junho de 1996 na Espanha. A Declaração é assinada pela UNESCO em conjunto com várias organizações não governamentais com o intuito de apoiar e promover os direitos linguísticos.

É evidente que a promulgação de um documento visando aos direitos linguísticos, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), traz uma visão que considera tanto o todo, quanto suas múltiplas facetas particulares, já que reconhece, valoriza e promove as diferenças no que tange à variedade e à riqueza linguística.

Entendemos que é uma incoerência defender a universalidade dos direitos humanos se o acesso a tais direitos não se apresenta como universal no que tange à liberdade de acesso e uso pelo indivíduo de sua língua materna ou primeira língua. Nesse sentido, a privação da linguagem, o glotocídio, a discriminação e o preconceito linguísticos não

podem ter lugar quando se fala em direitos humanos ou, mais especificamente, em direitos humanos linguísticos.

Pessoas que são privadas de direitos humanos linguísticos podem vir a ser impedidas de desfrutar de outros direitos humanos, incluindo a devida representação política, o julgamento justo, o acesso à educação, o acesso à informação e à liberdade de expressão e a continuidade de sua herança cultural (Skutnabb-Kangas; Phillipson; Rannut, 1995, p. 2, tradução nossa).

Não restam dúvidas que a linguagem é um aspecto central da constituição do sujeito. É evidente que a língua, enquanto elemento fundamental da condição humana, permite-nos reconhecer etnias e grupos, além de ser um componente cognitivo importante à identificação cultural. Sem língua o indivíduo não tem como fazer jus aos seus direitos nem mesmo como desfrutá-los. Portanto, o indivíduo não pode ser privado de linguagem nem impedido de usar a sua primeira língua, elemento primordial de seu pensamento, de sua humanidade, de sua identidade cultural etc.

É possível afirmar que, na atualidade, o reconhecimento dos direitos humanos linguísticos pode ser considerado uma das ações mais importantes de respeito à diversidade e, por sua vez, de promoção da equidade, visto que “a ausência de direitos linguísticos, muitas vezes, impede um grupo de alcançar a igualdade educacional, econômica e política como os outros grupos” (Skutnabb-Kangas; Phillipson; Rannut, 1995, p. 7). Nessa direção, vemos que a promoção dos direitos humanos pressupõe a garantia de direitos humanos linguísticos. No posfácio do livro *Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity*, editado por Bauman e Murray e publicado em 2014, Skutnabb-Kangas (2014, p. 496) afirma

Línguas são ‘assassinadas’. A maioria das línguas em extinção, incluindo a língua de sinais, é vítima de genocídio linguístico. Uma razão pela qual precisamos urgentemente dos Direitos Humanos Linguísticos (DHL) na educação e em outros campos, e pela qual a sobrevivência de todas as línguas do mundo é tão vital [...] é que os DHL podem combater o genocídio linguístico, especialmente no campo da educação.

Os surdos reivindicam seus direitos humanos linguísticos ao preconizar o reconhecimento e o respeito à língua de sinais como um elemento central à sua afirmação e visibilidade social, cultural, política e acadêmica. A língua de sinais deve lograr, então, a legitimidade de uso social em todas as esferas, principalmente, na família e na educação. Some-se a isso, o fato de que os surdos – digo, os falantes de língua de sinais imersos na comunidade surda – têm o direito de circular em todas as demais línguas, orais-auditivas ou gesto-visuais, de acordo com sua

vontade ou com seus interesses pessoais. Direitos humanos linguísticos não pressupõem a imposição de nenhuma língua, mas o reconhecimento e a valorização de todas as línguas diante da garantia de acesso à língua que se possa adquirir plenamente.

No texto intitulado *The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual*, Grosjean (2001) elenca alguns aspectos centrais ao desenvolvimento da criança surda, os quais estão marcados pela questão linguística. Em sua perspectiva, a criança surda deve ter o direito de crescer bilíngue e isto significa que ela precisa: (1) comunicar com seus pais e familiares o mais cedo possível; (2) desenvolver suas capacidades cognitivas durante a infância; (3) adquirir conhecimentos sobre o mundo; (4) comunicar-se plenamente com o mundo a sua volta e (5) pertencer culturalmente a dois mundos. Portanto,

[...] toda criança surda, independentemente do grau de perda auditiva, deveria ter o direito de crescer bilíngue. Ao dominar a língua de sinais e a língua oral (em sua modalidade escrita e, quando possível, falada), a criança alcança plenamente suas capacidades cognitivas, linguística e social (Grosjean, 2001, p. 110, tradução nossa).

A pesquisadora Lucinda Ferreira Brito (1985), com base nos direitos linguísticos individuais propostos pelo professor Gomes de Matos (1984), enumera alguns direitos linguísticos dos surdos. Para ela, todos os surdos têm direito: (1) à igualdade linguística; (2) à aquisição de linguagem; (3) à aprendizagem da língua materna (língua de sinais); (4) ao uso da língua materna; (5) a fazer opções linguísticas; (6) à preservação e à defesa da língua materna; (7) ao enriquecimento e à valorização da língua materna; (8) à aquisição-aprendizagem de uma segunda língua; (9) à compreensão e à produção plenas; e (10) ao tratamento especializado para aprender uma língua oral.

Nesse sentido, como defendido por Brito (1985, p. 390-391), os surdos possuem direitos linguísticos que precisam ser respeitados, pois (i) a criança surda tem “ [...] direito de ser ‘compreendida’ pelos pais recebendo dados linguísticos necessários para seu desenvolvimento linguístico inicial (no período de aquisição da língua materna). No caso de os pais serem ouvintes, estes devem dar aos filhos surdos à possibilidade de mútua compreensão, aprendendo, tão logo descubram a surdez dos filhos, a língua dos sinais”; (ii) os pais de surdos têm “[...] direito de aprender e usar sem opressão a língua dos sinais, canal natural de comunicação para o filho surdo, para que possa comunicar-se com ele na vida diária e no período em que a interação entre pais e filhos se faz necessária para a criança”; (iii) os surdos aprendizes de língua oral têm “direito de ‘errar’ oralmente ou por escrito sem ser punido, humilhado, por opções linguísticas inadequadas; direito de ser sensibilizado contra os preconceitos e discriminação de natureza linguística (ou sociolinguística)”; (iv) os professores surdos e de surdos têm “[...] direito de

receber formação sobre a natureza da língua dos sinais, sua estrutura e seus usos e de ensinar nesta língua, meio mais natural de comunicação com e/ou entre os surdos”; (v) os surdos como bilíngues têm “[...] direito de mudar de uma língua para outra de acordo com a situação que se lhe apresente, desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte”; (vi) os surdos conferencistas/palestrantes têm “direito de proferir palestras na língua dos sinais, fazendo-se compreender e contando-se, para isso, com intérpretes ouvintes que dominem sua língua dos sinais e a língua oficial da situação de congresso”; e (vii) todos os surdos têm “[...] direito de usar a língua dos sinais para se integrar com os outros surdos, primeiro passo para uma integração na sociedade como um todo”.

Vemos que todas essas propostas de reconhecimento e respeito aos direitos humanos linguísticos dos surdos convergem para a construção de políticas linguísticas que tenham como eixo norteador a língua de sinais, de modalidade gesto-visual. Entretanto,

[...] se faz necessário descrever, para fins de implementação de uma política de educação de surdos, quem são esses sujeitos e como eles se comunicam, mas corremos o risco de, ao reduzirmos as descrições ao fator língua, manter binarismos e reforçar processos de in/exclusão, tanto entre surdos e ouvintes quanto entre os próprios surdos. Nesse sentido, somos provocadas a problematizar as possibilidades de sentidos que se produzem ao definirmos a educação bilíngue como a proposta desejável para os surdos (Thoma; Klein, 2010, p. 127).

Ainda que existam inúmeras divergências sobre como efetivar e se assegurar a educação bilíngue para os surdos, as discussões atuais ainda convergem para um único ponto: “a questão linguística é central, principalmente, àquele que não ouve”. Na verdade, é possível dizer que convergem para divergir, já que a maneira por meio da qual o governo, as instituições educacionais, os pesquisadores e os próprios surdos lidam com a questão linguística na educação de surdos oscila muito e, por diversas vezes, não leva em consideração a noção de direitos humanos linguísticos. Portanto, é importante que se reconheça que

[...] esses direitos linguísticos expressam a condição bilíngue dos surdos, enfatizando a centralidade da língua de sinais como língua materna, como primeira língua das crianças surdas. Além disso, evidenciam claramente a importância do acesso à língua de sinais na/pela família, da escolarização em língua de sinais e do aprendizado da língua oral como segunda língua [...] ambas as línguas precisam estar presentes e atuantes no processo educacional, sendo reconhecidas, usadas, valorizadas e ensinadas, respeitando-se os direitos humanos e linguísticos dos surdos brasileiros (Rodrigues; Silvério, 2013, p. 90-91).



## Políticas Linguísticas e Educação de Surdos

A realidade brasileira caracteriza-se, dentre outros fatores, por suas diferentes relações linguísticas e culturais. Entretanto, essas relações não se estabelecem de maneira tranquila, mas, ao contrário, realizam-se por meio de enfrentamentos sociais, políticos, éticos e ideológicos, por exemplo. É notável que uma variedade de crenças, intolerâncias e hostilidades marcam a história da diversidade linguística e cultural de nosso país e ainda impactam a atualidade das políticas linguísticas.

Uma breve incursão pela história de nosso país, permite-nos visualizar diversas ações de glotocídio e de dominação linguística, ao lado, é claro, de tentativas de se instituir e de se propagar o respeito à nossa diversidade linguística e cultural (Hamel, 1988). Nas palavras de Rodrigues (2014, p. 45), “[...] com tal diversidade, emergem diferentes políticas de padronização, de homogeneização e de normatização acompanhadas pela manutenção, pela resistência e, também, pela defesa e afirmação das diferenças”.

Portanto, diferentes formas de conceber e de lidar com a realidade linguística e cultural brasileira podem ser historicamente vistas em leis, decretos e demais determinações legais que tanto preservam quanto arruinam esse caráter múltiplo, diverso e plural de nossa nação. Independente do caráter homogeneizador ou não dessas determinações legais, elas interferem na realidade linguística da nação e trazem consequências para os diversos grupos falantes de línguas não valorizadas nem prestigiadas no Brasil.

Em relação às línguas de sinais brasileiras<sup>3</sup>, temos diferentes e distintas realidades. Até a década de 1980, vemos a resistência e luta dos agrupamentos de surdos pela aceitação e manutenção da língua de sinais. A partir de então, vemos um fortalecimento desses agrupamentos e uma intensificação da presença de surdos na educação. Esses fatores, amparados por outros elementos sociais, acadêmicos e políticos, corroboraram a difusão e a visibilização da língua brasileira de sinais na educação. Os surdos, a partir do Pré-Congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999, produziram o documento *A Educação que Nós Surdos Queremos* (FENEIS, 1999), o qual registra um momento histórico de busca dos movimentos surdos por seus direitos, pelo reconhecimento da língua de sinais, pela afirmação de sua cultura e suas identidades, ou seja, pela efetivação de seus direitos humanos linguísticos. Nas palavras de Quadros (2006, p. 156),

[...] esse documento foi amplamente divulgado entre os surdos e as organizações governamentais e não-governamentais do país. O teor do documento inclui propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola



dos surdos, sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais –, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos.

Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e sua regulamentação, respectivamente, pela Lei 10.436/02 e pelo Decreto 5.626/05, temos a inauguração de um novo tempo da educação de surdos no cenário brasileiro, o qual é marcado por questões linguísticas, ideológicas, políticas, acadêmicas e culturais. Encontramos um tensionamento entre as posturas e movimentos que afastam os surdos de sua cidadania, em nome de uma pseudo inclusão, e aquelas que querem assegurar os direitos humanos e os direitos humanos linguísticos não só aos surdos brasileiros, mas a todos aqueles que de alguma maneira estão impossibilitados de usufruir deles.

Assim, as políticas e planejamentos linguísticos voltados aos surdos brasileiros e expressos, por exemplo, na Lei e no Decreto, evidenciam uma tentativa de fazer convergir o campo dos direitos, das línguas e das políticas numa tentativa de promoção do humano e das diferenças.

O Decreto, embora de autoria oficial do Governo, carrega anseios e reivindicações da Comunidade Surda e altera o *status* da Libras, no que se refere ao seu reconhecimento e ao seu posicionamento em relação às demais línguas, inclusive ao português. O empoderamento da Comunidade Surda, por meio do reconhecimento da Libras, por exemplo, contribui com o deslocamento da Educação de Surdos para além da Educação Especial, conferindo-a um caráter central na Educação Bilíngue de surdos e na formação linguística e cultural em nosso país (Rodrigues, 2014, p. 64).

Em suma, os direitos, as políticas e as línguas na educação de surdos precisam contribuir com o desenvolvimento de um processo educacional cunhado no respeito ao outro.

A educação de surdos precisa, portanto, qualificar-se como uma educação que considera a diversidade linguística e cultural com vistas ao desenvolvimento natural do sujeito em seus diversos níveis e, por sua vez, à sua presença ativa nas mais variadas esferas sociais. Nesse sentido, a educação de surdos precisa contar com “[...] a participação dos surdos na constituição de sua educação, não somente como alvo dessa educação, mas como intelectuais, professores e gestores, enfim, como seus agentes” (Rodrigues; Silvério, 2013, p. 98).

## Considerações Finais

A educação de surdos não pode ser vista e compreendida como alheia ao contexto mais amplo em que se situa. Isso significa que a educação de surdos está impregnada pela heterogeneidade que caracteriza o humano e, por sua vez, o sociocultural. Além disso, não existe o *surdo*, como entidade abstrata ideal, mas, sim, os *surdos*, sendo cada um deles um sujeito único com trajetórias e constituições identitárias específicas que o singularizam em relação ao outro, seja ele também *surdo* ou não.

A educação de surdos precisa ser um local de transformação de paradigmas, um local de fato significativo para aqueles que dele participam, sejam surdos ou ouvintes. E para que isso ocorra é preciso romper com a noção de que o conhecimento pode ser compartimentalizado e fragmentado. Faz-se necessário transpor a ideia de que haja conteúdos, línguas ou saberes hierarquicamente classificados em virtude de sua suposta importância ou supremacia sobre os demais.

Se entendermos que o sujeito é multidimensional, múltiplo e diverso, por exemplo, entenderemos que a educação, seja ela com surdos ou não, é um espaço de reflexão, compreensão e respeito ao outro e, portanto, às diferenças. Desta forma, os direitos humanos precisam ser postos como seus norteadores e, por sua vez, os direitos humanos linguísticos devem ser vistos como seus princípios.

Nesse sentido, a elaboração de políticas voltadas aos surdos precisa tomar como base os direitos humanos linguísticos reconhecendo e priorizando a dignidade humana, a qual pode ser entendida como qualidade de vida, bem-estar social e cidadania. Assim, a questão linguística, ainda que central, não pode suprimir as liberdades individuais ou as diferenças, devendo, portanto, as reconhecer, considerar e valorizar no acesso aos direitos civis, sociais e políticos. Essa perspectiva possibilita que as contradições, tensões, paradoxos e incoerências da educação de surdos, por exemplo, sejam abordados em relação ao todo sem que sejam ignoradas suas especificidades ou as diferenças.

Por fim, os direitos, as políticas e as línguas presentes na educação de surdos convergem para a questão linguística, ainda que para divergir: rejeitar ou não a língua de sinais, desconsiderar ou não a especificidade dos surdos. De qualquer maneira, a educação está marcada pela complexidade humana e, portanto, independente de como as línguas serão tratadas na educação, haverá sempre a convergência e divergência dos embates ideológicos, legais, políticos, linguísticos, sociais, culturais e acadêmicos na/da/para educação de surdos.

Recebido em 23 de dezembro de 2015  
Aprovado em 22 de abril de 2016

## Notas

- 1 Comunidade surda é entendida aqui de forma ampla, envolvendo todos os atores que de alguma maneira a compõe: os surdos e seus familiares, pesquisadores, professores de surdos, tradutores, intérpretes de língua de sinais, enfim todo e qualquer indivíduo afetado de alguma maneira ou em algum grau pela língua de sinais.
- 2 As primeiras perspectivas de *Direitos Humanos Linguísticos* foram sinalizadas pelo professor brasileiro Francisco Gomes de Matos, ainda na década de 1980, e publicadas pela Revista de Cultura Vozes (Gomes de Matos, 1984a) e no boletim *FIPLV World News (letter)*, da Federação Internacional de Professores de Línguas, editado no âmbito do Programa ALSED - *Anthropology and Language Science For Educational Development* da UNESCO (Gomes de Matos, 1984b).
- 3 Referimo-nos, basicamente, à Libras e às suas variações, mas o plural (línguas de sinais) visa fazer menção também à Língua de Sinais Kaapor Brasileira (Brito, 1995) e às línguas de sinais indígenas, denominadas como emergentes (Vilhalva, 2009), por exemplo.

## Referências

- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 191-A, 05 out. 1988. P. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 maio 2015.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- BRITO, Lucinda Ferreira. Os Direitos Linguísticos dos Surdos. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, Vozes, n. 5, p. 388-391, 1985. Disponível em: <<http://www.feneismg.org.br/doc/LinguadeSinaiseoutros.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. Salvador: JusPODIVM, 2012.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS, UNESCO, 1996. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)> Acesso em: 31 maio 2015.
- DUDH – DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.
- FENEIS. **A Educação que nós Surdos Queremos!** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.
- GOMES DE MATOS, Francisco. Por uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos Individuais. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, maio, 1984a.
- GOMES DE MATOS, Francisco. A Plea for a Language Rights Declaration. Marburg Germany. **FIPLV World Newsletter**, April, 1984b.
- GROSJEAN, François. The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual. **Sign Language Studies**. v.1, n.2, p.110-114, Win. 2001.

HAMEL, Raíner Enrique. La Política del Lenguaje y el Conflicto Interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988. P. 41-72.  
HUMAN RIGHTS. Disponível em: <<http://wfdeaf.org/human-rights>>. Acesso em: 31 maio 2015.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ONU – Organização das Nações Unidas. **O que são Direitos Humanos?**. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/definicao/>>. Acesso em: 31 maio 2015.

QUADROS, Ronice Müller. Políticas Lingüísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A realidade plurimultilíngue brasileira: línguas de sinais e políticas linguísticas. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, p. 43-69, 2014.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de Incompreensão Vivenciadas por Professor Ouvinte e Alunos Surdos em Sala de Aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. 240 f. Thesis (MSc in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

RODRIGUES, Carlos Henrique, SILVÉRIO, Carla Couto de Paula Silvério. Pensando a Educação Bilíngue de/com/para Surdos. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; GONÇALVES, Rafael Marques (Org.). **Educação e Diversidade**: questões e diálogos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013. P. 81-97.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder**. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universitaria. Universidad de la República, 2010.

SKLIAR, Carlos. A Educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 2, 1997, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: INES, 1997. P. 32-47.

SKLIAR, Carlos. A Invenção e a Exclusão da Alteridade “Deficiente” a Partir dos Significados da Normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, 1999.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Afterword. In: BAUMAN, H-Dirksen L.; MURRAY, Joseph J. **Deaf Gain**: raising the stakes for human diversity. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014. P. 492-502.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert; RANNUT, Mart (Ed.). **Linguistic Human Rights**: overcoming linguistic discrimination. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1995.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências Educacionais: movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes**: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 124 f. Thesis (MSc in Linguistics) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

**Carlos Henrique Rodrigues** é doutor em Linguística Aplicada e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Líder e Pesquisador do InterTrads – Grupo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais; Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução e Professor do Departamento de Artes e Libras, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: carlos.rodrigues@ufsc.br

**Hanna Beer** é graduanda em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com período de mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina pelo Programa Andifes de Mobilidade Acadêmica. Integrante do InterTrads – Grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais, e bolsista do NALS – Núcleo de Aquisição de Língua de Sinais, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina.

E-mail: hannafurtado@hotmail.com