

## **Reflexões Sobre o Estatuto das Línguas nos Contextos Bi-multilíngues de Educação para Surdos no Brasil**

### **Reflexion about the status of the language in bi-multilingualism context of the deaf education in Brazil**

Ivani Rodrigues Silva\*

\*Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas - SP, 13083-970,  
e-mail: ivani.rodrigues.silva@gmail.com

Wilma Favorito\*\*

\*\*Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES, Rio de Janeiro - RJ, 22240-003,  
e-mail wilma.favorito@uol.com.br

**RESUMO:** A educação de surdos hoje no Brasil vive um período de transição, de conflitos e contradições: por um lado o discurso da diferença cada vez mais presente na fala de educadores e em parte da legislação educacional em vigor; por outro lado a “diferença” surda continua sendo representada nas práticas escolares em geral sob a ótica da normalização que insiste em invisibilizar as especificidades linguísticas e culturais dessa minoria, apesar dos avanços alcançados pelo decreto 5626. Com esse cenário em mente objetivamos refletir sobre as pressões normativas guiadas por ideologias monolíngues (BLACKLEDGE, 2000) que tentam formatar um suposto uso ideal de português e de Libras. O capítulo está dividido em três partes: primeiro, apresentamos algumas considerações no âmbito da legislação acerca do estatuto de Libras no Brasil. Em seguida, tematizamos o processo de (in)visibilização das línguas de sinais com vistas a mostrar que a (re)construção do conceito de língua como algo fixo, também, em relação às línguas de sinais, pode ser usado para sedimentar desigualdades em relação ao surdo na escola. Por fim, refletimos, a partir de alguns dados de pesquisa, sobre as tensões existentes entre as línguas nos contextos bi-multilíngues que caracterizam a escolarização de surdos e as ideologias linguísticas que geram efeitos de hierarquização sobre os usos de Libras e de Português.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Bi/ Multilíngue; Libras; Surdos; Ideologias Linguísticas

**ABSTRACT:** Deaf education in Brazil is living a transition period, with conflicts and contradictions: in one side we have the difference discourse being present more and more in the discourse of teachers and in some of the educational laws currently; on the other side the deaf "difference" still is represented in general in schools practices under the optics of normalization that keeps on making invisible the linguistic and cultural specificities for this minority. Despite advances made by Decree 5626, with this setting in mind, we aim to reflect upon the normative pressure guided by monolingual ideologies, that try to form a supposed ideal use of portuguese and LIBRAS. The chapter is divided in three parts: first, we present some considerations about the status of LIBRAS in Brazil in the legal sphere. Next, we thematize the process of (in)visibilization of sign languages to show that the (re)construction of language as something static, for sign language as well, can be use to sediment inequalities for the deaf in school. Lastly, we go over the tensions between languages in bi-multiligual contexts that mark the deaf schooling and the

linguistic ideologies that creates hierarchical effects over the use of LIBRAS and Portuguese.

**KEY-WORDS:** Bi-multilingualism Education, Libras; Deaf; Linguistic Ideologies

## A LIBRAS E A LEGISLAÇÃO

Considerando a produção teórica no campo da educação bilíngue e os movimentos políticos de surdos, pode-se dizer que houve uma “virada epistemológica no campo educacional, social, cultural e político dos surdos no Brasil” (THOMA & KLEIN, 2010: 109) a partir de meados dos anos 1990. Apoiados em grande parte nos estudos culturais que assumem perspectivas pós-modernas, diversos estudos no campo da linguística aplicada (CESAR & CAVALCANTI, 2007; CAVALCANTI, 2011, MOITA-LOPES, 2006) têm contribuído para dar visibilidade aos complexos cenários sociolinguísticos em que se inserem estudantes de grupos minoritários. Entretanto, ainda, há um longo caminho a percorrer em relação à mudanças efetivas na educação linguística (CAVALCANTI, 2013) de surdos no país.

A educação de surdos, do ponto de vista da política estatal, é compreendida na esfera da educação especial, apesar das discussões iniciadas desde a década de 1990, que vem propondo a organização de uma educação bilíngue baseada nas diferenças linguísticas, culturais e identitárias dos surdos. Configura-se, portanto, uma permanente tensão entre os que defendem a educação de surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a veem como pertencente à educação especial.

Destaca-se que houve alguns avanços impulsionados pelos movimentos políticos de surdos em articulação com estudiosos do campo da educação bilíngue de surdos. Após uma longa luta desses movimentos junto ao Congresso Nacional, a LIBRAS foi reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, posteriormente sancionada pelo decreto 5626, em 2005. Dentre outros direitos, o decreto assegurou: a inclusão obrigatória da disciplina Libras nos cursos de formação de professores; a criação dos cursos de Licenciatura em Letras-Libras e Bacharelado em tradução e interpretação; a criação de cursos de pedagogia bilíngue; a presença de tradutores-intérpretes de Libras - Língua Portuguesa nos contextos escolares; o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua

Portuguesa; mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva; o exame nacional de proficiência em Libras (PROLIBRAS).

Ainda que se deva reconhecer os vários avanços proporcionados pela lei 10.436 e pelo decreto 5.626, há que se apontar algumas contradições no modo como é definida a Libras neste documento: a Libras em alguns momentos é referida apenas como meio de comunicação. Nas palavras de Baalbaki e Rodrigues:

a língua é reconhecida como *meio legal* apenas em se tratando de comunicação e expressão utilizada pelas comunidades surdas no Brasil. Com a designação “meio legal” silencia-se a oficialização da LIBRAS, língua de uma minoria. E ao silenciar a oficialização da LIBRAS, o termo “meio” parece remeter a sentidos como “recurso”, “dispositivo”, “estratégia”, “instrumento” que permite a comunicação, mas nega-lhe a amplitude conceitual do que se designa como “língua”, facultando sua redução a um código e, por conseguinte, promovendo o apagamento de sua historicidade (2011: 143).

Essas tensões que se observam nos textos legais acerca do estatuto de Libras repercutem nos discursos e práticas escolares com surdos, configurando implicações bastante preocupantes em relação à escolarização de surdos no Brasil. O conflito central vivido nos contextos escolares pauta-se em grande parte pelas representações das línguas com as quais o aluno surdo convive nesses espaços. Em direção oposta aos avanços produzidos no campo teórico da educação bilíngue de surdos, essas representações se traduzem em uma situação diglósica (HAMMEL, 1983) altamente hierarquizada: uma variedade alta, respeitada – o português padrão – como a língua do currículo e das avaliações; uma variedade baixa, sem prestígio, relegada à função de interlocuções cotidianas ou à função de tradução simultânea nas aulas – a língua de sinais.

Nesse sentido, a existência de instrumentos legais que reconheçam a língua de sinais é importante, mas não basta. Por um lado, apesar de nas duas últimas décadas a Libras estar sendo mais disseminada em todo o país, o significado que parece estar sendo atribuído a ela é, muitas vezes, “a de que se trata de um “adereço”, e não de uma produção cultural legítima dos surdos.” (THOMA e KLEIN, 2010: 127). Por outro lado, há que se pensar as relações entre as línguas em jogo nos contextos de ensino e as formas de contato entre elas que refletem uma distribuição de poder bastante desigual, seja pelas pressões exercidas pela língua majoritária (o Português), seja pela reprodução de ideologias monolíngues, também, no universo de Libras.

## “A LINGUA DE SINAIS É A PONTE, MAS NÃO É A ESTRADA<sup>1</sup>”: LINGUAS NEGADAS E REPERTÓRIOS LINGUISTICOS INVISIBILIZADOS

A reflexão propiciada pelo subtítulo acima nos remete ao ponto central tematizado nesse artigo, a saber, o forte processo de invisibilização por que passam as línguas minoritárias no Brasil (ver a esse respeito, por exemplo, PIRES-SANTOS, 2004, FAVORITO, 2006, FRITZEN, 2007, CAVALCANTI & SILVA, 2007, SILVA e PIRES-SANTOS, 2017 entre outros), que explica a dificuldade de aceitação e valorização dessas línguas e o lugar periférico, ainda, reservado a elas no espaço escolar. Observa-se no relato de muitos pais e de professores um forte anseio pelo deslocamento de Libras da vida social e acadêmica de seus filhos/alunos surdos e o desejo pelo maior domínio do português – por isso a metáfora da ‘ponte’ utilizada anteriormente. Afinal a Língua de Sinais é importante, reconhecem, para travessia, ou seja, para ajudar o surdo a percorrer a estrada em busca de conhecimento, mas não deveria permanecer a seu lado no momento da chegada ao lugar almejado, seja em sua vida acadêmica, seja em sua vida pessoal.

Em relação aos contextos de minorias no Brasil, o texto clássico de Cavalcanti (1999) traz um panorama sobre a Educação Bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas com o intuito de visibilizar e fortalecer tais cenários<sup>2</sup>. A autora nos auxilia a refletir sobre a situação em que se encontram esses grupos minoritários e mostra a necessidade de apresentar tais contextos como sendo bi/ multilíngues e não somente bilíngues, dando o devido status às línguas faladas por essas comunidades, uma vez que uma língua, sempre traz, em seu interior, muitas outras (GESSER, 2006; CESAR & CAVALCANTI, 2007). Sabe-se que a busca pela uniformidade linguística e cultural presente na ideologia de uma língua/uma nação, guiada pelos projetos de construção dos estados-Nações (ROMAINE, 1995 entre outros), alimenta o mito do monolinguismo e dificulta a aceitação de línguas outras no espaço escolar, dando mais espaço às línguas hegemônicas. Tal mito ajuda a empurrar as línguas das minorias para a clandestinidade e para o esquecimento.

---

<sup>1</sup> Esse enunciado foi proferido por um pai de aluno surdo enquanto discutíamos com outros familiares o uso da Libras no espaço escolar. Para ele, apesar de ser importante, ela não era a solução para a vida escolar de alunos surdos, era necessária para ajudar o surdo a encurtar o seu percurso em direção à língua hegemônica (visão semelhante ao pressuposto no modelo de Bilinguismo de Transição) e já foi alvo de discussão em artigo publicado anteriormente por Silva (2014)

<sup>2</sup> Trata-se de grupos distantes das fontes do poder hegemônico, mas alguns numericamente são muitos. Cavalcanti (1999) cunhou o termo minoritarizado para representar esse contexto de maiorias que são tratadas como minorias.

Por vivermos tempos de mudanças e questionamentos contínuos alavancados pelo fenômeno da globalização, tensões e acirramentos estão sempre presentes em nossa vida social. Como bem salienta Rocha e Maciel (2014):

As dinâmicas transformações hoje vivenciadas de diferentes formas, em âmbitos sociais, culturais, linguísticos, econômicos, geopolíticos, entre outros, têm se mostrado um convite ao deslocamento do que entendemos como epistemologia da modernidade [...]. É consensual o entendimento de que a modernidade se pauta pela premissa da racionalidade como requisito de cientificidade, impondo a visão reducionista de um conhecimento simplificado, regular, comportamentalizado, estável e generalizável, sendo o objeto da ciência, nessa perspectiva, autônomo e passível de ser verificado e manipulado de forma objetiva (2014:412).

Por essas razões, segundo Fabrício e Moita Lopes (2002: 12), um dos grandes desafios na contemporaneidade é o de compreender como é possível criar [...] “inteligibilidade sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem [...]”. ” Nesse sentido nossa perspectiva, neste texto, é lançar luzes a esse fenômeno importante: a valorização das línguas em suas diferentes materialidades e das identidades de seus falantes.

Sabemos que há dificuldades ao se tentar concretizar mudanças locais que resultem em (re)significações dentro da sala de aula no contexto da Educação de Surdos e mesmo em outros espaços. Apesar de aparecerem, em anos mais atuais, leis que impulsionam ações positivas voltadas para a maior valorização da língua minoritária em âmbito escolar, a situação de desconhecimento ou desvalorização das línguas de sinais pela equipe escolar e mesmo pelas famílias denota essa fragilidade. Nesse aspecto, observa-se que, mesmo com os avanços garantidos em lei, esses grupos minoritários continuam sendo posicionados como “outsiders”<sup>3</sup> (ELIAS & SCOTSON, 2000) na escola ou na família pelo fato de não falarem e pouco compreenderem a língua de instrução da escola: o português (oral ou escrito). Esse processo não é novo, nem exclusivo de alunos surdos.

---

<sup>3</sup> Elias & Scotson (2000) explicam as diferenças de poder entre dois grupos muito similares, ambos da classe trabalhadora de uma comunidade estudada no início dos anos de 1960. Os autores mostram a relação de poder entre dois grupos de moradores que não se diferenciam quanto a seu tipo de ocupação, religião, educação, nacionalidade, classe social, cor, raça, mas sim no que se refere ao tempo em que residem em dada comunidade.

Fenômeno semelhante ocorre em relação às várias línguas minoritárias no Brasil e no mundo (PIRES-SANTOS, 2004; FRITZEN, 2007; NETO, 2009, JAFFE, 2014)<sup>4</sup>. O silenciamento dessas minorias se realiza de diferentes formas, embora no espaço escolar esse processo de interdição seja mais explícito e contínuo, resultando no deslocamento da língua forte (HAMEL et al., 2002) do aluno para fora da escola e na desvalorização do próprio aluno, visto como alguém inferior por não conseguir aprender como os outros alunos. Na história de Educação de Surdos e ainda hoje observa-se certa incompreensão em relação aos preceitos da educação bilíngue, seus modelos e planificações. Isso explica a exclusão de Libras, até bem pouco tempo, do espaço escolar, em nosso país, e a vigência do português como língua oficial única<sup>5</sup>, construída aos poucos na história do país e que hoje funciona como língua de instrução das escolas e das instituições públicas em geral.

É preciso lembrar ainda que tais contextos bi/multilíngues também envolvem falantes de variedades consideradas de baixo prestígio do português do Brasil e são, portanto, também denominados bidialetais, uma vez que a maioria, em termos absolutos, faz parte daquele grupo que utiliza uma variedade desprestigiada do português. Claro está, então, que a imagem de país monolíngue, muito cultivada no Brasil, foi construída à custa de grandes conflitos, principalmente aqueles pelos quais passaram os nativos brasileiros, nos idos de 1500 que foram submetidos paulatinamente a uma língua franca – a língua geral – e com isso foram obrigados a aprender a “língua da nação” enquanto suas línguas ficaram esquecidas ou utilizadas apenas em situações familiares. Isso sem falar nos africanos, escravos, que vieram de várias partes da África – cada qual com sua bagagem linguística – e a duras penas tiveram que se adaptar à língua do colonizador português. (CAVALCANTI, 1999).

É, portanto, urgente desnaturalizar o “mito” de língua única tão vivo no imaginário social, utilizando-se algumas estratégias apontadas por Maher (2007), quando discute a necessidade de se refletir sobre os conceitos arraigados, mas infundados, em

---

<sup>4</sup> Pires-Santos (2004) focalizou o cenário de minorias de fronteiras, Fritzen (2007), focalizou o conflito linguístico presente em escola rural em zona de imigração alemã, já Neto (2009) as representações do povo indígena tapirapé sobre sua escola e suas línguas e Jaffe (2014) trata dos conflitos linguísticos do corso e do francês.

<sup>5</sup> Guimarães (2005) ressalta que o percurso do Português no Brasil recebeu várias influências. Em primeiro lugar, o autor destaca que, no início do século XVI, ao longo do século XVII até o final do século XVIII, o Português, as Línguas Indígenas e línguas Africanas dividiam o mesmo espaço de enunciação, levando à formação da Língua geral. Com o estabelecimento do Diretório dos Índios (1757), por iniciativa do Marquês de Pombal, foi proibido o uso da língua geral na colônia. Para o autor, essa ação, junto com o aumento da população portuguesa no Brasil, que ocorreu principalmente com a vinda, em 1808 de D. João VI ao país, levou ao declínio definitivo da língua geral no país. Esse autor ressalta que a consequência foi que o Português, que já era a língua oficial, passou a ser a língua mais falada no país.

relação às minorias ainda muito presentes. A autora propõe que pensemos projetos com base nos princípios da interculturalidade e do plurilinguismo. E argumenta que avanços podem ser alcançados desde que se privilegie três aspectos importantes, a saber, a valorização dos grupos minoritários, legislação a eles favorável e a educação do entorno. Para Maher (2007:257), “o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações [...], mas também da educação de seu entorno para garantir esse respeito”. E nós acrescentamos que no caso dos surdos problematizar a crença numa Libras única também é urgente, não só para desconstruir esse mito, como sobretudo para abrir espaço para se reconhecer a diversidade linguística, comunicativa e semiótica possível nessa língua, em especial nos contextos escolares.

## LÍNGUAS COMO RESULTADO DE PROCESSOS INTERCULTURAIS: HIBRIDIZAÇÃO E MISTURAS

Tervoort (1961), em seu clássico estudo da década de 60, foi um dos primeiros autores a demonstrar o hibridismo presente na comunicação de crianças surdas e suas pesquisas contribuíram para caracterizar que a ‘fala’ da criança surda como algo construído a partir de outros recursos, não só provenientes da linguagem oral, mas das línguas outras que permeiam seu cotidiano. Esse autor cunhou o termo “esotérico”<sup>6</sup> para denominar aquela linguagem criada entre criança surda e adultos ouvintes por necessidade de comunicação/interação e definindo-a como qualquer meio de comunicação utilizado pela criança ou adolescente surdo para produzir algum tipo de significação. Tervoort (1961:436.) via uma função simbólica ligada ao gesto na comunicação das crianças surdas e, para ele, era um conjunto de recursos comunicativos/expressivos que se cristalizam na relação da criança surda com os pares ouvintes na infância. Embora suas ideias não tenham sido encampadas pelos estudiosos da época do oralismo, ele já afirmava que nenhuma das crianças surdas observadas por ele, em suas pesquisas, iniciava suas conversas sem gesticulação ou sinalização, algumas delas, segundo o autor, “contavam mais com suas mãos e dedos do que outras”, mostrando a opção por utilizar mais a sinalização, enquanto outras preferiam usar menos esse recurso. O uso da fala e da leitura labial naquela época era o objetivo principal e embora

<sup>6</sup> Esse autor cunhou o termo ‘simbolismo esotérico’ para se referir ao tipo de língua(gem) que a criança surda usava em suas interações que era, em geral, compreensível apenas para o grupo familiar ou pessoas do entorno.

os meios esotéricos de comunicação aparecessem mesmo nessas condições, principalmente no seio das famílias ouvintes, eles eram rechaçados ou apenas tolerados pela escola ou pela família.

Tervoort (1961) já argumentava, naquela época, contra a premissa muito cristalizada dentro das metodologias oralistas de que as crianças surdas deveriam aprender a língua oral como a chave para a sua integração à comunidade ouvinte, pois, se fosse permitido a essas crianças utilizarem-se de gestos/sinais, dizia ele, a comunicação delas com o mundo a sua volta poderia até se tornar mais eficaz, uma vez que poderiam utilizar as palavras que conheciam e sabiam falar, emprestadas da linguagem oral a sua volta, acopladas aos sinais que usavam mais fluentemente, com as pessoas ao seu redor. Apesar disso, poderiam ocorrer, como o autor alertou, construções sintáticas não muito corretas do ponto de vista da norma, pois a sintaxe dessas crianças estaria misturada com os sinais, produzindo articulações por vezes mais ou menos confusas, do ponto de vista da correção gramatical: ‘o português surdo’, como apresentado em nossas pesquisas anteriores (SILVA, 2005; 2008 e SILVA e PIRES-SANTOS, 2017). Essa postura dicotômica em relação às línguas, inclusive, possibilitou que o surdo fosse considerado, por muito tempo, como um sujeito semilíngua<sup>7</sup>, quando, na verdade, deveria ter sido considerado em sua condição bilíngua/multilíngua.

A discussão, inicialmente, levantada por Tervoort (1961) foi revisitada por Behares (1997), que nos traz outra perspectiva para compreender a existência das misturas e sobreposições de línguas no contexto de surdos. Esse fenômeno foi denominado pelo autor de ‘simbolismo esotérico’ por relacionarem o fenômeno apenas à comunicação. Segundo Behares, para se compreender o simbolismo esotérico é necessário entendê-lo “ao nível da língua, enquanto funcionamento, e pensar suas características como efeitos desse funcionamento”. Em suma, para esse autor, a língua com a qual o sujeito surdo lida, não é apenas o Português oral, nem a Libras, mas todos os elementos de estruturação simbólica provenientes das línguas que estão em seu meio social, a saber, os gestos sociais, as expressões faciais, movimentos do corpo, a fala e as vocalizações que a criança surda realiza em sua interação com o mundo, denominados, também, de línguas de sinais caseiras, por alguns autores (GESSER, 2006; SILVA, 2008, KUMADA, 2012).

---

<sup>7</sup> Martin-Jones e Romaine (1986, p. 32) cunharam o termo ‘semilinguismo’ para ilustrar o fenômeno utilizado para se referirem a habilidade linguística ‘incompleta’ de sujeitos bilíngues. De acordo com essas autoras esse conceito induz ao erro e nutre “a crença de que há algo ideal, um monolíngua completamente competente ou um falante bilíngua que tem total ou completa versão da língua”

Essa reflexão tem relação com o modo como são planejados os programas bilíngues, confirmando os vários entraves existentes em relação ao uso das línguas locais em propostas de educação bi/multilíngues. Freeman (1998), por exemplo, confirma os conflitos presentes na área de educação bilíngue e salienta a necessidade de discussão mais aprofundada sobre essa questão uma vez que tem implicações sobre a maneira como esses programas bilíngues são constituídos, para que servem e porque são indicados. Segundo essa autora, tecnicamente, educação bilíngue significa usar duas línguas (ou mais) para propósitos instrutivos, mas esse termo é utilizado para recobrir uma gama extensa de programas que podem ter orientação ideológica diferente, tendo em vista a diversidade linguística, cultural e a população a que se destina. Em relação às políticas necessárias para se engendrar mudanças positivas em relação às minorias, Maher (2013: 120) nos lembra:

Políticas Linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos.

Com essas considerações a autora nos ajuda a salientar algo que já vem acontecendo no cotidiano da criança surda, apesar das leis existentes. Por definir princípios gerais, a legislação pode não ser clara o suficiente para promover ações concretas nas salas de aulas. Como Libras deve compor a grade curricular do aluno surdo, por exemplo, é um dos pontos não esclarecidos na lei; quais pressupostos devem guiar a construção de materiais específicos para o ensino de português para esse grupo de alunos, é outro ponto indefinido.

Não há como negar que nas salas de aula e dentro das famílias ainda vigoram práticas comunicativas combinadas localmente e colocadas em uso motivados pela necessidade de usar a linguagem para alguma finalidade com alguém que não fala a língua da instituição escolar. O resultado dessa interação, entretanto, é sempre visto como algo inferior, não refletindo nem Libras, nem o Português, ou seja, são línguas muito mais desprestigiadas que tendem a ser evitadas, a saber, as línguas caseiras, vistas ainda de forma muito depreciativa, tanto pela escola, como pela comunidade surda.

Não se pode deixar de enfatizar que o fenômeno que envolve essa multiplicidade de recursos advindos das línguas – gestos/sinais caseiros/ língua de sinais/ oralização/ vocalizações/ línguas indígenas de sinais/ variações linguísticas da Libras, etc. – com as

quais o sujeito está em contato não é um aspecto novo observado apenas no momento na Educação de Surdos. Esse fenômeno sempre existiu, mas descaracterizado de sua função linguística e visto como “remendos” ou “anormalidades” a serem corrigidas a partir do maior envolvimento do aluno surdo com a língua de prestígio, a saber, a língua portuguesa, em sua forma oral ou escrita. O fato novo, nesse momento mais atual, é Libras ter sido franqueada, nas salas de aulas das escolas públicas, de modo mais objetivo, por meio do Decreto 5626, o que proporcionou novas interlocuções e novas representações como resultado do contato de professores ouvintes/surdos e mesmo intérpretes com a Libras em um contexto que antes era exclusivo da língua portuguesa. Nesse espaço se tornam mais tensas as relações entre as diferentes línguas e ocorre maior deliberação sobre formas mais aceitáveis (ou não) do uso de Libras ou do Português.

Em recente trabalho sobre línguas sinalizadas e línguas orais, multimodalidade e multilinguismo, Kusters et al. (2017), mencionam o uso de múltiplas linguagens por sinalizadores com base em pesquisas sobre contato linguístico entre língua de sinais e língua oral, code-switching entre língua de sinais e linguagem oral e entre diferentes línguas de sinais. Os autores argumentam que sinalizadores não apenas produzem alternâncias entre línguas, mas entre modalidades. Esse fenômeno, de acordo com esses autores, demonstra que os limites entre línguas de sinais e línguas orais e modalidades torna-se difuso em contexto com línguas de sinais, podendo ocorrer uso simultâneo de diferentes modalidades (vocalizações ou oralização e sinalizações ao mesmo tempo). Seriam para os autores práticas multilíngues e multimodais. E advogam que é necessário pensar as práticas de linguagem de um modo mais amplo deslocando o foco das análises de repertório linguístico para repertórios semióticos que pode ser entendido como um campo heteroglóssico de potencialidades e restrições a depender das fontes disponíveis e necessárias à co-construção de sentidos na comunicação. Esses autores argumentam que tais fenômenos expandem nosso entendimento acerca da natureza multimodal e multilíngue dos usos da linguagem na construção de sentidos, o que nos leva ao conceito de translanguagem, discutido por vários pesquisadores desse tema (CANAGARAJAH, 2013, GARCIA, 2009, GARCIA E LEIVA 2014).

Para esses autores as práticas de linguagem híbridas ou translanguagens são significados construídos por meio de práticas de negociação em situações locais que possibilitam capturar os processos subjacentes comuns e estratégias para negociar inteligibilidades na co-construção de diálogos políglotas. Nesses diálogos construídos, em espaços em que mais de uma língua está em funcionamento, os sujeitos não partem

de um sistema gramatical coeso e autônomo, mas ao contrário, contam com outros recursos semióticos e comunicativos (RYMES, 2013). E essas práticas de linguagem criativas, dinâmicas e vivas constituem o “repertório linguístico” (BUSCH, 2012) próprio dos sujeitos plurilíngues. Segundo esses autores os repertórios linguísticos translíngues liberam a voz dos alunos cujas práticas de linguagem são consideradas não legítimas, que são marginalizados e considerados minoria na sala de aula (cf. SILVA & PIRES-SANTOS, 2017).

## UMA NOVA BABEL: TENSÕES ENTRE LÍNGUAS E IDEOLOGIA(S) DE LINGUAGEM

O conceito de ideologias de língua (gem) tem sido utilizado para marcar como relevante a problematização da fixidez e estaticidade (e também da delimitação e pureza) subjacentes ao conceito de língua (código) e de seus derivados tais como monolinguismo, bilinguismo e também multilinguismo (CAVALCANTI & SILVA, 2016). Entendemos, desta forma, que a adoção do monolinguismo como a ideologia dominante não dá espaço para a visibilização de outras línguas que habitam o Estado-Nação, estabelecendo um limite claro entre a língua hegemônica e o “restante” (dialetos, gírias, etc.). Segundo Cavalcanti & Silva (2016)<sup>8</sup>:

In our view, this concept of ideologies of language is relevant to stress the issues of bounded languages and linguistic purity subjacent to the idea of language (code) and its correlates such as monolingualism, bilingualism, and also multilingualism. In our view, in opting for monolingualism, the ideology is flagrant: nation-states rest on the idea of one-only common language. (CAVALCANTI & SILVA, 2016:35)

Canagarajah (2006), ao discutir sobre o lugar do inglês no mundo, enfatiza que o monolinguismo situa as línguas e seus falantes dentro de uma lógica binária em que há línguas aceitáveis e há outras, essas inaceitáveis e impuras. Essa premissa não ajuda os que estão fora do *mainstreaming*. Dentro desse construto de língua como algo fixo e homogêneo, uma língua única deve ser eleita para ser a referência na comunicação e o restante apagado ou relegado apenas ao conforto do lar, caso isso seja possível. Dito de

---

<sup>8</sup> Em tradução livre: Em nossa visão, o conceito de ideologias de língua(gem) é relevante para marcar a problematização da fixidez e estaticidade (e também da delimitação e pureza) subjacentes ao conceito de língua (código) e de seus derivados tais como monolinguismo, bilinguismo e também multilinguismo. Entendemos que na adoção do monolinguismo, a ideologia é escancarada: uma língua única é a base do Estado-Nação.

outro modo, uma vez que a escola insiste em uma (única) variedade uniforme da linguagem ou discurso ela ajuda a reproduzir ideologias monolíngues e hierarquias linguísticas indesejáveis (PENNYCOOK, 2007). Uma saída, de acordo com Canagarajah (2006: 587), é investir na sala de aula como um *lócus* poderoso para negociação política, uma vez que as práticas pedagógicas e os textos produzidos em sala de aula podem reconstruir as políticas localmente - de baixo para cima - e alavancar mudanças positivas em relação aos grupos minoritários.

Desta forma, como nos alerta Fabrício & Moita Lopes (2002: 19), “a escola deveria ser o lugar de se aprofundar a compreensão sobre as vertigens contemporâneas e de se ampliar a grande discussão sobre as identidades sociais” dos atores que estão em cena. Os autores argumentam, ainda, que “os currículos escolares que orientam o trabalho nas salas de aula apresentam um mundo social em clara oposição ao modo como a vida fora da sala de aula [acontece]”. Por isso, a necessidade de haver essa discussão dentro desse espaço com o intuito de se colocar em reflexão as identidades sociais homogêneas e essencializadas lá construídas. Uma sugestão apontada por Maher (2007:268) é problematizar esse fluxo com o objetivo de mostrar novas possibilidades de identidades:

Quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural, é mais fácil ele perceber que está operando com representações sobre o outro e que as representações que faz das culturas e dos falares minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim construções discursivas.

Dentro da perspectiva do multilinguismo há que se enfatizar que não há uma Libras única, assim como não há uma língua portuguesa apenas, falada por todos os brasileiros. Como já foi apontado por Gesser (2006) e Silva (2008) observa-se que certas formas linguísticas de Libras – geralmente utilizadas por ouvintes, mas também por surdos analbafetos ou por crianças surdas, filhas de pais ouvintes - são desqualificadas por não estarem de acordo com a variedade de Libras usada por surdos escolarizados. A essa variedade de Libras, atribui-se o *status* de padrão a ser seguido, enquanto que as formas caseiras em língua de sinais ou as mesclas com o português são vistas como desvios a serem evitados. A língua de sinais legitimada e, portanto, de prestígio seria aquela cujo léxico já estaria dicionarizado e cujas formas já estariam estabilizadas.

Evidentemente não se defende aqui uma recusa à dicionarização de Libras ou a um processo de estandização dessa língua, tal como parece estar ocorrendo em vista do acentuado movimento atual de glossarização (FAVORITO e MANDELBLATT, 2016).

Sabe-se o quanto o dicionário, assim como a gramática, são poderosos instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992) de legitimação de línguas, sobretudo de línguas minoritárias e minoritarizadas (CAVALCANTI, 2011) que disputam com línguas hegemônicas espaço na escola e na academia, como é o caso de Libras em tempos recentes. Também não nos esquivamos do debate em torno da necessidade de se estabelecer uma variedade-referência da Libras para veiculação de produtos em âmbito nacional nas esferas públicas e formais da língua, tais como o Enem em Libras e materiais didáticos escolares e acadêmicos bilíngues (Libras-Português), o que talvez ajudasse a começar a reverter o fato, de que, embora reconhecida por lei, a Libras tem “baixa incidência de usos e funções sociais em espaços formais” (FERNANDES & MOREIRA, 2014: 60).

O que enfatizamos é a perigosa reprodução de ideologias monolíngues ou a crença em um bilinguismo monoglóssico no universo de usuários de Libras limitando as possibilidades comunicativas nos usos e intercâmbios interacionais entre surdos e entre surdos e ouvintes. Concordamos com Nora (2016) quando afirma:

A tendência em se reconhecer somente as competências que respeitam uma espécie de norma monolíngue em cada língua (...) pode contribuir para a reprodução da ilusória ideia da existência de línguas puras e sistemas linguísticos homogêneos, que não devem nem podem misturar-se com elementos de outros sistemas, para não correrem o perigo de se tornarem “língua nenhuma”, “nem uma coisa nem outra”, como pejorativamente são tratadas as línguas que mantêm contato. (NORA, 2016: 227-228)

A hibridação e a influência mútua, características de línguas em contato e circulantes nos espaços sociais e educacionais não deveriam ser consideradas algo a ser evitado. Ao contrário, olhar esses contextos bi/multilíngues e sociolinguisticamente complexos numa perspectiva heteroglóssica poderia contribuir para práticas mais democráticas desengessadas e menos polarizadas, seja do ponto de vista das relações de poder, seja do ponto de vista de projetos educativos bilíngues em que coexistem línguas desigualmente valorizadas.

Silva & Kumada (2009), por exemplo, em estudo que procurou conhecer a representação de Libras a partir das vozes de profissionais surdos e intérpretes de Libras, que atuavam na área de educação de surdos, resumem denominações sobre essa língua existentes no território nacional. A pesquisa mostra o modo como as línguas de sinais eram descritas com uma variedade de rótulos, sendo alguns mais positivos e outros depreciativos. Algumas das denominações utilizadas para se referirem às diferenças

encontradas no uso da Libras pelos sujeitos surdos, realçadas pelos informantes da pesquisa, eram relacionadas a critérios subjetivos como, por exemplo, se a língua era utilizada por surdo oralizado ou por surdo sinalizante, entre outros. Veja abaixo:

a) “sinais regionais” ou “dialetos regionais”; b) “sinais caseiros”; c) “anglicismo ouvinte” e “anglicismo surdo”; d) “norma culta” do dicionário e/ou do curso de Letras/LIBRAS; e) sinais “antiquados”; f) “língua gestual rural” ou “do interior”; g) gírias; h) sinais de surdos oralizados (que podem gerar um “português sinalizado”); i) sinais de surdos “culturados” e “avançados”; j) sinais marcados pelo nível de escolaridade; k) sinais soletrados; entre outros (SILVA & KUMADA, 2009: 169-170).

Dessa lista, só houve consenso em relação a “norma culta” entendida como aquela utilizada nos cursos de Letras/Libras. As demais eram ou rechaçadas como impróprias ou como misturas impuras.

Tendo como pano de fundo as teorizações elencadas acima, traremos registros dessa pesquisa (SILVA & KUMADA, 2009)<sup>9</sup> com o intuito de exemplificar os impactos que visões reducionistas atreladas à noção de língua como algo fixo e estável (CESAR e CAVALCANTI, 2007) podem hierarquizar as línguas de sinais (e não somente as línguas orais) e o impacto que produzem no campo do ensino de surdos. Abaixo seguem relatos de dois sujeitos: um professor surdo e outro ouvinte, ambos envolvidos com o ensino de Libras.

**Pedro (Surdo/PR):** O grande problema é não obedecer ao dicionário de Libras, queria que todo o Brasil usasse a mesma língua [de sinais], igual. **O regionalismo atrapalha, sim.** Dá o mal entendido, o **preconceito** (não é pela cor, é pela língua diferente, tipo ignorante).

**Walter (Ouvinte/ES):** Algo me intriga muito, sobre a língua dos sinais, vejo que estão criando uma **nova babel** [...] Já que a inclusão está sendo discutida tardiamente, na era globalizada, me pergunto, porque não aproveitar um **único idioma de sinais** para todos, [...] A meu ver isso **facilitaria** a comunicação entre eles e reuniria toda a comunidade e as tribos dos deficientes auditivos! Será que dividi-los será melhor?

No comentário de Pedro só é língua aquilo que está delimitado pelo dicionário ([devemos] “obedecer ao dicionário de Libras”). Esse desejo, também, está presente na fala de Walter, segundo o qual deveria existir um “único idioma de sinais” ao contrário do que se verifica. Eles se posicionam em favor da homogeneização de Libras como algo positivo, para evitar confusão ou ruído na comunicação de surdos de diferentes regiões. Pensam que garantir uniformidade linguística está em paralelo com harmonia, como se o fato de haver discrepâncias ou mal entendidos entre as línguas de sinais faladas pelos

<sup>9</sup> Parte dos registros dessa pesquisa foram publicados sob o título “Representações sobre o contexto multilíngue da surdez”, no periódico Interdisciplinar. Ano VIII, v. 19, em julho de 2013.

surdos no Brasil fosse algo nocivo e compromettesse tanto a representação daquele que fala essa língua (que poderia ser alvo de preconceito) como do conteúdo expresso nessa língua (mal entendidos na comunicação). Walter, inclusive, traz o argumento de Babel para dar a dimensão do conflito que poderia ser evitado caso todos usassem uma mesma língua uniforme e perene, ou seja, um conjunto estruturado e autônomo de regras à disposição de todo falante: o ideal de língua “como sistemas autônomos apagando o sujeito social, suas marcas sócio-históricas e ideológicas” (MOITA-LOPES, 2015:105) e não como recursos comunicativos dos quais as pessoas se utilizam ao se “virarem no mundo social” aqui e ali (MOITA-LOPES, 2015:110). Essa busca pela completude de Libras é vista também no relato de Pedro, que reitera que o dicionário é o lugar da língua verdadeira (segundo ele, “o regionalismo atrapalha”), ou seja, o espaço da forma pura e, portanto, aquela que carrega um sentido mais verdadeiro. Em suma, percebe-se nos relatos de Pedro e Walter – respectivamente surdo falante de Libras e intérprete de Libras, ambos responsáveis por ensinar Libras, tanto para ouvintes como para surdos – uma grande preocupação com a pureza de Libras.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A escolarização de surdos na perspectiva bilíngue, assegurada pela legislação em vigor no país, traz desafios linguísticos e pedagógicos para todos os que nela atuam. Em contextos multilíngues complexos, professores ouvintes, alunos surdos e intérpretes lidam com as várias línguas que lá estão presentes, porém nem todas reconhecidas ou valorizadas. Ao lado do português, como língua oficial da escola, temos a Libras, língua co-oficializada pelos documentos governamentais. No meio desses dois polos há outras línguas, que não são valorizadas, nem reconhecidas com o estatuto linguístico de língua natural

Embora seja uma das lutas mais importantes que movimentos políticos de surdos e estudiosos da área têm travado, persiste um lugar periférico atribuído à Libras na legislação em vigor e nos diferentes contextos de ensino (escolas regulares, escolas de surdos). Reivindica-se “o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão.” (BRASIL, 2014).

Porém, sem que haja projetos e/ou políticas públicas que promovam o status da Libras como língua de instrução (e não apenas como língua que traduz a fala do professor ouvinte) e dos materiais didáticos, as experiências linguísticas e culturais dos surdos

permanecem limitadas em escolas regulares monolíngues, reverberando os processos de subalternização a que foram historicamente submetidos.

E também necessário se faz construir políticas linguísticas nas escolas ou por orientação governamental que possam minimizar tanto os preconceitos e as atitudes reducionistas sobre os usos reais das línguas quanto as estratégias essencializadoras que acabam migrando para os próprios usuários de Libras na ilusão de que uma idealizada língua pura fortaleceria essa língua e os protegeriam dos conflitos diglóticos que enfrentam em seu dia a dia.

## REFERÊNCIAS

- BAALBAKI, A.; RODRIGUES, I. C. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v. 27/28, p. s.p., 2. (2011)
- BEHARES, L.E. *Rethinking the deaf child's relation to language*. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 33. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 61-66, jul.-dez, 1997.
- BLACKLEDGE, A. Monolingual ideologies in multilingual states: Language, hegemony and social justice in Western liberal democracies. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 1/2, p. 25-45, 2000
- BRSIL Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. Decreto 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.
- \_\_\_\_\_. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/SEESP, 18 set. 2008.
- BRASÍLIA. *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SECADI, 2014.
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33 (5), p. 503–523, Dec. 1 2012 doi:10.1093/applin/ams056.
- CANAGARAJAH, S. *The place of World Englishes in Composition: Plurlization Continued Translingual practices – global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge. 2006.
- CANAGARAJAH, S. Theorizing Translingual practice. In: CANAGARAJAH, S. *Translingual practice – global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.
- CAVALCANTI, M.C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. DELTA, n.15: 385-417. 1999.
- \_\_\_\_\_. *Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados*. In MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

- CAVALCANTI, M. C. *Educação linguística na formação dos professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013
- CAVALCANTI, M. C. & SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: O Grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o Surdo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_ & SILVA, I.R. Transidiomatic Practices in a Deaf Hearing Scenario and Language Ideologies. In: *Revista da ANPOLL*, v. 1 nº 40, p. 33-45, Florianópolis, Jan./Jul. 2016.
- CESAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Cavalcanti, M.C.; Bortoni-Ricardo, S.M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado das Letras. 2007.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.
- FABRICIO, B.F.; MOITA-LOPES, L.P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. In *Veredas – Ver. Est. Ling.* juiz de Fora, jul./Dez. 2002.
- FAVORITO, W. *O difícil são as palavras: discursos e práticas na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese de Doutorado Inédita. 2006.
- FAVORITO, W.; MANDELBLATT, J. . *Aspectos da trajetória histórica da dicionarização da Língua Brasileira de Sinais: da iconografia de sinais a um Manual Acadêmico*. In: Actas do XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Fontes, métodos e técnicas de investigação, 2016, Porto. COLUBHE, Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Porto: CITEM, 2016. v. 1. p. 4-410. Disponível em <http://web3.letras.up.pt/colubhe/actas/eixo1.pdf> (p. 228-243)
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. . Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista* (Impresso), v. 2/2014, p. 51-69. 2014.
- FRITZEN, M. P. “*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben*”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Unpublished Doctoral Thesis. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). (Doutorado), 2007.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> Century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Heidelberg, New York, London: Springer, 2014
- GESSER, A. *Um olho no professor e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Unpublished Doctoral Thesis. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). (doutorado), 2006.
- HAMEL, E.R. *El contexto sociolingüístico de la enseñanza u adquisición del español coo segunda lengua em escuelas bilingües*. *Estudios de Lingüística Aplicada*, número especial, 37-40, 1983.
- \_\_\_\_\_, BRUMM, M., CARRILLO, A., LONCON, E., NIETO, R. & SILVA, E. *¿Qué hacemos com la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingue de educación indígena*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 83-107. 2004.
- KUMADA, K. M. O. “*No Começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem Libras, né?*”: Representações sobre Línguas de Sinais Caseiras. [Dissertação de Mestrado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2012.

JAFFE, A. Multilingual citizenship and minority languages. In: Martin-Jones, M.; Blackledge, A.; Creese, A. (Eds.) *The Routledge Handbook of Bilingualism* (pp. 45 – 66). New York: Routledge, 2012.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para Interculturalidade e o Plurilingüismo. In Kleiman, A. B.; Cacalcanti, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. 2007.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: Maher, T.M. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores: 2013.

MAKONI, S.; MEINHOF, U.. *Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a Noção de “Língua”*. In: MOITA-LOPES, L. P. Por uma linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, p.191-213, 2006.

MARTIN-JONES, M.; Romaine, S. *Semilingualism: a half baked theory of communicative competence*. *Applied Ling.*, v. 7, p. 27-38.1986.

FABRICIO, L. R MOITA-LOPES, L.P. *Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas*. VEREDAS. Rev. Est. Ling. Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, 2002

MOITA LOPES, L.P (org.) *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

NETO, M.G. As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores. Tese de Doutorado inédita. (UNICAMP), 2009.

NORA, Andreza Barboza "Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte": línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

PENNYCOOK, A. *Performance and performativity*. In: \_\_\_\_\_. *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge, 2007.

PIRES-SANTOS, M. E. . *O cenário multilingue, multidialetal, multicultura de fronteira e o processo identitário brasiguai na escola e no entorno social*. Unpublished Doctoral Thesis Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (doutorado), 2004.

ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F. *Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas*. In: *D.E.L.T.A*, 31-2, 2015 (411-445).2015.

ROMAINE, S. *The bilingual speech community*. In: ROMAINE, S. (Ed.) *Bilingualism*. Merton College, University of Oxford: Backwell, 1995. p.23-77.

RYMES, B. *Communicating beyond language – Everyday encounters with diversity*. New York/London: Routledge, 2013.

SILVA, I.R. *As representações do surdo na escola e na família: Entre a (in)visibilização da diferença e da “deficiência”*. Tese de Doutorado Inédita. 2005.

\_\_\_\_\_. “Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: contexto multilíngue na surdez e o reconhecimento das línguas no seu entorno. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, 47(2): 393-407, 2008.

\_\_\_\_\_. KUMADA, K.O. (2009) Representações sobre o contexto multilíngue da surdez. In: *Revista Interdisciplinar*. Ano VIII, v.19, nº 01, jul./dez. 2013 Itabaiana/SE p.99-114. 2009.

\_\_\_\_\_. e PIRES-SANTOS, M.E. *Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos*. In: *Diálogos sobre Tecnologia Educacional: Educação Linguística, Mobilidade e Práticas Translíngues*. Claudia Hilsdorf Rocha, Michele Salles El Kadri, Joel Austin Windle (Orgs). Editora Pontes. 2017.

TERVOORT, R.T. *Esoteric Symbolism in the Communication Behavior of Young Deaf Children. American Annals of the Deaf*, 106:436-80, 1961.

THOMA, A. ; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação* | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 107 - 131, maio/agosto. 2010.

Data de recebimento: 16/09/2018

Data de aprovação: 03/12/2018