

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**RECONHECIMENTO DE LÍNGUAS DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS  
NO BRASIL E NA SUÉCIA**

**ALINE LUCIA BAGGIO MONTES**

**SÃO CARLOS  
2018**

**ALINE LUCIA BAGGIO MONTES**

**RECONHECIMENTO DE LÍNGUAS DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO  
BRASIL E NA SUÉCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação Especial.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

**SÃO CARLOS  
2018**

Baggio, Aline Lucia

Reconhecimento de Línguas de Sinais e Educação de Surdos no Brasil e na Suécia / Aline Lucia Baggio. -- 2018.  
111 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Banca examinadora: Leonardo Santos Amâncio Cabral, Ana Claudia Balieiro Lodi  
Bibliografia

1. Educação comparada internacional . 2. Reconhecimento de língua(s) de sinais . 3. Brasil e Suécia. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Aline Lucia Baggio Montes, realizada em 11/05/2018:

---

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
UFSCar

---

Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral  
UFSCar

---

Profa. Dra. Ana Claudia Balleiro Lodi  
USP

*Dedico esta dissertação à minha mãe, Maria de Lourdes, pelo tempo que não pude dedicar a ela. Suas palavras de incentivo e seu carinho sempre me fortaleceram.*

*Ao Alecio, pessoa com quem amo partilhar a vida. Obrigado pelo carinho, paciência e companheirismo.*

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus, pela presença constante em minha vida, por ter me dado saúde e paz para chegar ao final desta etapa. Minha gratidão por ser meu sustento e auxílio em todos os momentos.

Às minhas irmãs, Carla e Marilaine, por compreender minha ausência e pelo apoio constante.

Ao meu querido sobrinho, Pedro, pelo carinho e respeito dedicados a mim.

À Prof.<sup>a</sup> Cristina, minha orientadora, em quem me espelho e admiro, a qual me acolheu com muito carinho, acreditou neste projeto, me guiou todas as vezes que eu perdia o rumo. Serei eternamente grata a toda sua dedicação, seriedade e compreensão.

Ao grupo de pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue, que me recebeu com carinho. Em especial: à Christianne, minha querida amiga, dona de uma alegria contagiante. Suas sábias palavras e seus conselhos foram valiosíssimos e de grande ajuda durante toda esta etapa. Ao Otávio, um amigo com que sempre pude contar, acompanhou a pesquisa desde o início e sempre me apoiou. Nossas conversas sempre foram enriquecedoras.

Aos amigos que fizeram desses dois anos uma oportunidade para estabelecer verdadeiras amizades e possibilitar, de diversas maneiras, a finalização deste trabalho. Registro aqui meu carinho e admiração. Em especial: à Raissa, uma amiga presente em todos os momentos desta etapa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lodi e ao Prof. Dr. Leonardo Cabral, pelo cuidado e contribuição com o desenvolvimento do presente estudo, bem como à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Turetta e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Campos.

Aos tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa do PPGEEs que acompanharam todas as etapas deste estudo, desde as disciplinas iniciais até a defesa final.

À secretaria do PPGEEs, que nunca mediu esforços para atender minhas solicitações.

A todos os professores e à coordenadora do PPGEEs, Lidia Maria Marson Postalli, sempre atenciosos e dedicados.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) – campus Matão, por ter proporcionado o afastamento de minhas atividades na instituição para a finalização deste trabalho.

Aos demais amigos que, direta e indiretamente, me apoiaram até o final desta etapa.

Deus abençoe a todos que fizeram parte desta caminhada!

## RESUMO

O objetivo desse trabalho é investigar, na perspectiva comparada, os documentos que reconhecem as línguas de sinais no Brasil e na Suécia e analisar se os respectivos reconhecimentos contribuíram para o processo educacional dos surdos, em ambos os países. Trata-se de um estudo documental, tendo a análise de conteúdo como principal abordagem. Em meio a uma discussão mais ampla sobre direitos linguísticos e direito ao uso de línguas minoritárias, avanços na educação de surdos – do ponto de vista legal – começam a se fazer presentes de forma mais explícita na década de 1990, marcada pelos movimentos surdos e por debates sobre os reflexos negativos do modelo clínico-terapêutico. A comunidade surda passa, então, a se ver representada na essência da estratégia política do movimento multiculturalista e estudos sobre essa vertente começam se fortalecer no contexto internacional, assim como as discussões sobre a oficialização de línguas de sinais. A Suécia, primeiro país a dar status de língua a uma língua de sinais, assim como o “modelo sueco” de educação bilíngue, desperta um grande interesse. Os eixos de análise foram: tipo de reconhecimento, análises dos textos da Lei Libras (nº10.436/2002) e Lei da Língua Sueca (SFS 2009:600) e contribuições dos documentos para a educação de surdos. A metodologia de estudos em educação comparada mostrou importantes aspectos. Na Suécia, o direito de aquisição e uso da língua sueca de sinais, como língua materna, está previsto na lei, e o país contribui efetivamente na criação de condições reais para a sua aquisição pela comunidade surda; as políticas linguísticas regem todo o processo de direito linguístico e de direito de aquisição de língua aos surdos. No Brasil, o direito à aquisição não é previsto em lei e, assim, não estão definidos os caminhos a serem percorridos pelas crianças surdas que almejam a aquisição de sua língua; os debates sobre a Libras sempre estiveram estritamente ligadas aos debates dos direitos da pessoa com deficiência, sendo evidente a dupla categorização dada aos surdos: pessoas com deficiência e membros de grupos minoritários. Portanto, o reconhecimento da Libras não garantiu ao surdos brasileiros o direito à aquisição da língua de sinais; e, também, não promoveu a garantia de uma educação bilíngue. Na Suécia, diante do cenário estudado, a lei só reafirmou a prática executada durante longos anos: uma educação em língua de sinais durante toda a idade escolar.

**Palavras-chave:** Educação comparada internacional. Reconhecimento de língua(s) de sinais. Educação bilíngue de surdos. Brasil e Suécia.



## ABSTRACT

The objective of this work is to investigate, in a comparative perspective, the documents that recognize sign languages in Brazil and Sweden and to analyze if their respective acknowledgments contributed to the educational process of the deaf in both countries. This is a documentary study, with content analysis as the main approach. In the midst of a broader discussion of linguistic rights and the right to use minority languages, advances in the education of deaf people - from a legal point of view - are beginning to be more explicit in the 1990s, marked by deaf and debates about the negative reflexes of the clinical-therapeutic model. The deaf community is then represented at the core of the political strategy of the multiculturalist movement, and studies on this aspect begin to strengthen in the international context, as well as discussions on the officialisation of sign languages. Sweden, the first country to give language status to a sign language, as well as the "Swedish model" of bilingual education, arouses great interest. The analysis lines were: type of recognition, analyzes of the texts of the Law Libras (n° 10.436 / 2002) and Law of the Swedish Language (SFS 2009: 600) and contributions of the documents for the education of the deaf. The methodology of comparative education studies showed important aspects. In Sweden, the right to acquire and use the Swedish language of signs as a mother tongue is provided for by law, and the country effectively contributes to the creation of real conditions for acquisition by the deaf community; linguistic policies govern the entire process of linguistic law and the right of language acquisition to the deaf. In Brazil, the right to purchase is not provided for by law and, thus, the paths to be covered by deaf children who seek acquisition of their language are not defined; the debates on Libras have always been closely linked to the debates on the rights of persons with disabilities, with the double categorization of the deaf being evident: persons with disabilities and members of minority groups. Therefore, the recognition of Libras did not guarantee the deaf people of Brazil the right to acquire sign language; and also did not promote the guarantee of a bilingual education. In Sweden, in view of the scenario studied, the law only reaffirmed the practice carried out over many years: sign language education throughout school age.

**Keywords:** International comparative education. Recognition of sign language(s). Bilingual education of the deaf. Brazil and Sweden.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	Língua Americana de Sinais ( <i>American Sign Language</i> )
BSL	Língua Britânica de Sinais ( <i>British Sign Language</i> )
BDA	Associação Britânica de Surdos ( <i>British Deaf Association</i> )
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUD	União Europeia dos Surdos ( <i>The European Union of the Deaf</i> )
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
TILSP	Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
TPE	Todos pela Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WFD	Federação Mundial de Surdos ( <i>World Federation of the Deaf</i> )

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características geográficas e demográficas do Brasil e da Suécia.....	39
Tabela 2 - Características sociais do Brasil e da Suécia .....	40
Tabela 3 - Características econômicas do Brasil e da Suécia.....	41
Tabela 4 - Características políticas do Brasil e da Suécia.....	43

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Reconhecimento legal de língua de sinais em diversos países.....	34
Quadro 2 – Documentos oficiais sobre o reconhecimento das línguas de sinais.....	60

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistemas educacionais brasileiro e sueco em níveis de ensino.....	49
------------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias de reconhecimento de línguas de sinais.....	37
--------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Dimensão territorial do Brasil e da Suécia.....	39
----------------------------------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO COMPARADA: FORMA DE INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>26</b>
3.1	Pesquisas no campo da educação comparada.....	31
3.2	Reconhecimento jurídico implícito e explícito de línguas de sinais.....	35
<b>4</b>	<b>INDICADORES, SISTEMA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E NA SUÉCIA .....</b>	<b>41</b>
4.1	Sistemas educacionais brasileiro e sueco.....	46
4.2	Educação de surdos .....	53
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>60</b>
5.1	Identificação e seleção dos documentos .....	61
5.2	Tradução e organização dos documentos.....	62
5.3	Elaboração do protocolo de registro para a sistematização de dados.....	62
5.4	Análise e discussão dos dados .....	63
<b>6</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE O RECONHECIMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS NO BRASIL E NA SUÉCIA .....</b>	<b>65</b>
6.1	Reconhecimento das línguas de sinais no Brasil e na Suécia: quando e qual o tipo de reconhecimento dado às línguas de sinais? .....	65
6.2	Análises dos textos da Lei de Libras (nº10.436/2002) e da Lei da Língua Sueca (SFS 2009:600).....	75
6.2.1	<i>Lei de Libras</i> .....	75
6.2.2	<i>Lei da Língua Sueca</i> .....	83
6.3	Considerações gerais sobre os textos da Lei de Libras (nº10.436/2002) e da Lei da Língua Sueca (SFS 2009:600) .....	91
6.4	Contribuições dos documentos para a educação de surdos.....	94
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>102</b>



## 1 APRESENTAÇÃO

O meu trabalho como intérprete de Libras, inicialmente voluntário, começou muito cedo. Ao ser levado ao âmbito profissional, diferentes anseios, curiosidades e objetivos começaram a surgir. Para tentar alcançar os objetivos iniciais, realizei vários cursos de Libras em diferentes estados brasileiros, cursei Licenciatura Plena em Pedagogia e, em seguida, realizei Pós-Graduação *latu senso* em Educação Especial. Comecei a trabalhar na área como tradutora/intérprete de Libras/Língua Portuguesa e posteriormente como professora PEB II – Deficiência Auditiva, além de outras atividades.

O interesse pela área só aumentava. Assim, comecei a pesquisar mais a fundo sobre a educação bilíngue de surdos. Por meio de leituras, descobri que a Suécia foi o primeiro país a reconhecer uma língua de sinais e que o modelo sueco de educação bilíngue se propagou por vários países. O desejo de conhecer melhor esse modelo de educação fez com que eu visitasse a Suécia, bem como as escolas especiais para surdos que estão em funcionamento naquele país, sendo elas: Birgittaskolan (Örebro), Kristinaskolan (Härnösand), Manillaskolan (Stockholm), Vänerskolan (Vänersborg) e Östervångsskolan (Lund). Dessa forma, pretendia compreender os principais fatores de sucesso que fizeram da Suécia um país modelo na educação de surdos.

As visitas foram valiosíssimas para compreender diversas questões que, até então, era impossível imaginar que existiam, já que muitas delas não são retratadas na literatura, tais como: a estrutura organizacional das escolas para surdos; um grande número de alunos surdos imigrantes que foram para a Suécia com suas famílias (em alguns casos, sozinhos) em busca de uma educação de qualidade; as aulas de treinamento de leitura labial realizadas em laboratório específico no contexto escolar; aulas de língua sueca de sinais para motoristas dos ônibus e táxis que atendem aos alunos dessas escolas; cursos de língua sueca de sinais para a família dos surdos; irmãos de surdos — fluentes em língua sueca de sinais — como alunos dessas escolas; preocupação com o número crescente de surdos com implante coclear que chegam à escola aos sete anos de idade sem o domínio de nenhuma língua; entre outras questões.

Esses conhecimentos sobre a realidade sueca demandavam uma sistematização maior. Foi então que ingressei no Programa de Pós-Graduação em

Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e, nesse contexto acadêmico, me propus a buscar algumas respostas — ou mais questionamentos — sobre a questão da educação bilíngue de surdos brasileiros e suecos.

## 2 INTRODUÇÃO

O histórico da educação de surdos é pautado por lutas e reivindicações voltadas para as questões linguísticas e de aquisição de linguagem. A busca pelo direito à aquisição da língua de sinais – língua de modalidade visual-gestual e que difere da língua majoritária – gerou impasses e discussões em diversas partes do mundo (DE MEULDER, 2016; LACERDA; LODI, 2009).

Sendo fundamental para todo e qualquer desenvolvimento humano, a linguagem é a condição para o domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreender o mundo e nele agir. É por meio da linguagem que as estruturas dos processos cognitivos são integradas, agindo, assim, como meio de regulação e mediação da atividade psíquica humana (VYGOTSKY, 2007; 2008).

Dessa forma, considerando o papel central da linguagem para a constituição dos sujeitos e o fato de que a língua de sinais é a única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos ativos, uma educação que vise o pleno desenvolvimento dos alunos surdos deve estar atenta à especificidade da língua de sinais e à dificuldade de acesso que os surdos possuem à língua majoritária. É necessário considerar, também, que a língua de sinais desempenha, para os surdos, nas relações sociais, o mesmo papel que a oralidade desempenha para os sujeitos ouvintes (LACERDA; LODI, 2009; SVARTHOLM, 2014; VYGOTSKY, 2007; 2008).

Essas afirmações nem sempre foram aceitas pacificamente. Por volta do ano de 1880, na Europa e na América, vivia-se o auge da controvérsia envolvendo metodologias de ensino que contraditavam fala e língua de sinais como meios de instrução e comunicação nas escolas de surdos. Durante o II Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão (Itália), em 1880, decidiu-se pela proibição da língua de sinais e pela imposição do método oral puro como principal meio de instrução na educação de surdos. A partir dessa decisão, professores surdos atuantes foram banidos das escolas e a educação de surdos passou a ser planejada e praticada tão somente por ouvintes (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Além disso, as imposições do Congresso se perpetuaram por quase um século (e em alguns lugares ainda é vigente), gerando inúmeros impactos na vida das pessoas surdas e em seu processo educacional.

No final da II Guerra Mundial, com o estabelecimento da Organização das Nações Unidas (ONU), as questões humanitárias, entre outras, ganharam destaque

internacional. Em 1947, foi criada uma Comissão de Direitos Humanos, cujo papel seria o desenvolvimento de uma série de instrumentos para a defesa dos direitos dos cidadãos. No ano seguinte, o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) foi apresentado e aprovado em Assembleia Geral das Nações Unidas (BEHARES, 2012). A Declaração de 1948, apesar de não tratar diretamente de direitos linguísticos, incluiu referências concisas para a questão das línguas, como no Artigo 2º, parágrafo 1º:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948, Art. 2º, § 1º).

Em 1966, a ONU aprovou o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, um acordo para exercer determinadas ações específicas, destacando, no Artigo 27 que:

Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua (ONU, 1966, Art. 27).

É importante salientar que, ainda que as declarações da ONU fossem endereçadas para todos os países signatários, seu impacto se deu de forma mais evidente nos debates dos países mais ricos, como os da Europa e os Estados Unidos, que dispunham de fundos para atender às orientações da ONU (ao menos em parte). Países “em desenvolvimento”, como é o caso do Brasil, tomavam conhecimento dessas orientações, mas pouco se movimentavam na direção de debatê-las e/ou de implementá-las.

Outras formas de abordar a educação de surdos começam a surgir a partir do pioneirismo das pesquisas de Stokoe, em meados da década de 60, com estudos sobre a natureza linguística da língua americana de sinais (ASL) (STOKOE, 1960). Seus estudos e pressupostos são resultados do contato direto com a comunidade surda na Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, onde atuava como professor de Inglês e literatura inglesa. Assim, Stokoe contribui para pesquisas sobre as línguas de sinais como objeto de estudo da linguística. A partir de seus estudos, pesquisadores de línguas de sinais se esforçam para demonstrar que, assim como as línguas orais, as línguas de sinais compartilham as mesmas propriedades

básicas das línguas naturais como, por exemplo, a produtividade e arbitrariedade (FRYDRYCH, 2013). Nesse sentido, a visão do sujeito surdo como “pessoa com deficiência” começa a ser deixada de lado, e o argumento de grupo minoritário, com direitos linguísticos, começa a aparecer, ainda que nas entrelinhas.

Os estudos de Stokoe (1960) e ações internacionais em consonância com a luta das minorias começaram a desencadear efeitos nas décadas de 1970 e 1980 no que se refere à comunidade surda, principalmente nos Estados Unidos, por meio do reconhecimento acadêmico e linguístico da língua de sinais. Nos anos subsequentes, diversas línguas de sinais também passaram a ser descritas em níveis linguísticos, como as línguas de sinais inglesa, chinesa, costarriquenha, tcheca, venezuelana, iugoslava (RÉE, 1999), francesa, sueca, dinamarquesa, holandesa, alemã, italiana (JOHNSON, 1994), portuguesa (AMARAL; COUTINHO; MARTINS, 1994) e, também, a brasileira (BRITO, 1995; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004), além da produção de uma vasta quantidade de estudos sobre a língua de sinais americana.

Dessa forma, as décadas de 70 e 80 ficaram conhecidas, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, como período de “ressurgimento dos surdos”. Portanto, não há dúvidas de que houve forte influência dos debates promovidos pela Universidade Gallaudet, por meio de pesquisas e publicações sobre línguas de sinais e cultura surda. Assim, os discursos sobre políticas linguísticas e direitos humanos e a emergência da comunidade surda como um grupo social com direitos específicos fizeram com que aflorassem novos debates envolvendo as línguas de sinais. A partir desse cenário, tem início a luta para a obtenção de proteção legal e promoção das línguas de sinais (DE MEULDER, 2016).

O ano de 1981 foi instituído, pela ONU, como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, propondo o aumento da cooperação internacional para a aplicação dos direitos das pessoas com deficiência. Assim, direitos de minorias passaram a ser tematizados por organismos internacionais promovendo debates e o início de mudanças no bojo das relações sociais.

De acordo com Behares (2012), a questão do direito linguístico começou a ganhar força no cenário internacional e apareceu novamente na Convenção sobre os Direitos das Crianças (ONU, 1989), destacando as minorias linguísticas e os indígenas como membros de um grupo com vida cultural, religião e idioma próprios.

Em 1992, a Declaração Sobre os Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (ONU, 1992) estabeleceu que os Estados deveriam proteger a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias dentro de seus respectivos territórios e criar condições para a promoção dessa identidade, para a qual deveriam adaptar as medidas legislativas e outras. Foi determinado, também, que os Estados deveriam tomar as medidas necessárias para garantir que as pessoas pertencentes a minorias pudessem exercer plena e eficazmente todos os seus direitos humanos e liberdades fundamentais, sem qualquer discriminação e em plena igualdade perante a lei. Assim, os cidadãos passariam a ter o direito de expressar suas características e desenvolver sua cultura, língua, religião, tradições e costumes. Teriam oportunidades adequadas para aprender ou para receber instruções em seu idioma materno (ONU, 1992).

Ainda em 1992, a Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias, (CONSELHO DA EUROPA, 1992) veio contribuir para o avanço dos direitos linguísticos. No Artigo 7 é dito que os Estados devem basear políticas, legislação e práticas nos seguintes objetivos e critérios:

- a) O reconhecimento das línguas regionais ou minoritárias como expressão da riqueza cultural;
- b) O respeito pela área geográfica de cada língua regional ou minoritária, de modo a garantir que as divisões administrativas que já existem ou as novas não constituam um obstáculo à promoção dessa língua regional ou minoritária;
- c) A necessidade de desenvolver ações para a promoção das línguas regionais ou minoritárias, com o fim de as salvaguardar;
- d) A facilitação e/ou o incentivo à utilização oral e escrita das línguas regionais ou minoritárias na vida pública e na vida privada;
- e) A manutenção e o desenvolvimento de relações, nos domínios abrangidos pela presente Carta, entre os grupos que utilizam uma língua regional ou minoritária e outros grupos do mesmo Estado que falam uma língua utilizada de uma forma idêntica ou próxima, bem como o estabelecimento de relações culturais com outros grupos do Estado que utilizam línguas diferentes;
- f) A instituição de sistemas e de meios adequados de ensino e de estudo das línguas regionais ou minoritárias a todos os níveis apropriados;
- g) O estabelecimento de meios disponíveis que permitam aos não falantes de uma língua regional ou minoritária residentes na área em que esta língua é utilizada da sua aprendizagem se o desejarem;
- h) A promoção dos estudos e da investigação das línguas regionais ou minoritárias nas universidades ou nos estabelecimentos equivalentes;

i) A promoção de formas apropriadas de intercâmbios transfronteiras, nos domínios abrangidos pela presente Carta, para as línguas regionais ou minoritárias utilizadas de uma forma idêntica ou próxima em dois ou mais Estados (CONSELHO DA EUROPA, 1992, p. 5-6).

Certamente, seria difícil estabelecer esses direitos como peculiaridade individual. Ao invés disso, eles são assumidos como direitos cuja propriedade está nas minorias, comunidades, grupos, povos ou outros nomes que circulam nos diferentes documentos, como pode ser visto na Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (ONU, 1992) e na Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias (CONSELHO DA EUROPA, 1992). Esse discurso, por sua vez, tem paralelo com outras minorias linguísticas internacionais, como o povo gaélico e o catalão; e as minorias indígenas, como os mãori e sâmi (BEHARES, 2012; DE MEULDER, 2016).

Assim, há uma movimentação internacional de valorização de línguas minoritárias, em meio às tensões políticas internas de cada país. A capacidade de organização de grupos minoritários e a força econômica de cada nação são fatores cruciais para que planos e ações sobre direitos linguísticos sejam colocados em prática. Os documentos da ONU, juntamente com a pressão social de grupos minoritários e a capacidade de investimentos de um país, são pontos relevantes para alavancar discussões sobre o reconhecimento do direito linguístico.

É nesse contexto geral que emergem também os debates acerca das línguas de sinais. O status de minoria dado às línguas de sinais é resultado de processos sociais, políticos e históricos ligados às relações de poder. Ao discutir essa questão, De Meulder (2016) usa a definição que Krausneker (2003) atribui às línguas de sinais: *minorised minority languages* (línguas minoritárias minorizadas). A autora afirma que: “[...] são línguas minoritárias em termos numéricos e são desiguais em termos de poder, mas são, então, minorizadas por instituições, políticas e pesquisas que as ignoram ou mesmo as excluem explicitamente” (DE MEULDER, 2016, p. 31, tradução minha).

Os debates da ONU na direção do respeito às línguas levam ao aprofundamento do diálogo relativo à noção de direito linguístico, estudada por muitos especialistas, que é então expressa na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, anunciada em Barcelona em 1996, e elaborada por representantes de todos os continentes. Diz em seu 1º artigo que:

Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se auto-identifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação natural e coesão cultural entre seus membros. A denominação língua própria de um território faz referência ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço (BARCELONA, 1996).

Assim, em meio a uma discussão mais ampla sobre direitos linguísticos e direito ao uso de línguas minoritárias, avanços na educação de surdos começaram a se fazer presentes de forma mais explícita na década de 1990, marcada pelos movimentos de surdos e por debates sobre os reflexos negativos do modelo clínico-terapêutico que visava tão somente sua oralização e o uso da língua oral da maioria falante. Os usuários das línguas de sinais foram vistos, em vários países do mundo, por quase dois séculos, como pessoas deficientes, como indivíduos que demandavam cura médica (DE MEULDER, 2016). Todavia, esse cenário começou a mudar de maneira mais organizada no final do século XX.

Outras questões importantes, nesse período, começaram a emergir também, como: as teorizações sobre a cultura e identidades surdas; a conceituação da língua de sinais e os impactos desses estudos na organização de um processo de educação bilíngue (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Diante do cenário de quase cem anos de repressão, a comunidade surda passou, então, a se ver representada na essência da estratégia política do movimento multiculturalista nos anos 1990, e estudos sobre educação bilíngue de surdos começaram se fortalecer no contexto internacional, assim como as discussões sobre a oficialização de línguas de sinais (DE MEULDER, 2016).

Dessa forma, no contexto de reconhecimento de línguas de sinais e garantias efetivas para a educação de surdos, apresentaram-se as seguintes questões: como foi/tem sido o processo de reconhecimento das línguas de sinais no Brasil e na Suécia? O que está previsto nos documentos que reconheceram as línguas de sinais nos dois países, e o quanto eles contribuem para uma educação bilíngue?

De Meulder (2015a), com seu estudo, contribui para elucidar a pertinência e interesse de estudar o reconhecimento de uma língua de sinais. A autora descreve e problematiza o caminho percorrido pela língua britânica de sinais (BSL) até a obtenção de reconhecimento do Parlamento escocês. No projeto de lei, apresentado em outubro de 2014, não havia direitos exigíveis e nenhum mecanismo de



fiscalização para garantir seu cumprimento. Além disso, o projeto não garantia o direito para as crianças surdas a uma educação em BSL e de adquiri-la como primeira língua, desde o nascimento. Seu estudo revela não haver ainda uma garantia legal e significativa de acesso, uso e ensino da BSL como uma língua pertencente a uma minoria cultural.

Partindo da perspectiva comparada, buscou-se identificar estudos que tenham objetivado investigar, descrever, analisar e realizar comparações entre países, buscando subsídios para o aprofundamento no tema e para o desenvolvimento metodológico da presente pesquisa. Após várias buscas, constatou-se que há pouquíssimos trabalhos, principalmente no que tange à comparação, abrangendo língua de sinais, reconhecimento e educação de surdos, entre dois ou mais países de diferentes continentes.

Os estudos comparativos entre países surgiram sob a influência da globalização. Países, mesmo que substancialmente diferentes, podem apresentar indicadores, o que os torna passíveis de comparação. Isso é visto, por exemplo, nos estudos em larga escala sobre temas variados, no âmbito educacional, realizados por agências como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, dos quais se destacam os voltados para a qualidade da educação e para o status educacional de diferentes nações (FERREIRA, 2008).

O processo da comparação não é motivado apenas pela escolha de um tema e de métodos específicos para o tipo de estudo que se pretende realizar. Também está guiado por pressupostos que orientam essas escolhas, que podem estar fundamentados em interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais ou sociais. Assim, a educação comparada agrega ricas reflexões sobre a realidade e a heterogeneidade de cada país estudado, e, por isso, “apresenta-se como ferramenta essencial à compreensão do mundo na atualidade” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 20).

No Brasil, há poucas pesquisas em educação comparada além daquelas relacionadas a países de línguas portuguesa e espanhola, sendo esse mais um motivo para a realização da pesquisa proposta. Além disso, entre os escassos estudos de educação comparada, encontrou-se um que justamente se debruça

sobre as realidades educacionais do Brasil e da Suécia, contribuindo para nossas reflexões.

A Suécia foi o primeiro país do mundo a dar status de língua a uma língua de sinais (BAGGA-GUPTA, 2010; SVARTHOLM, 2014; DE MEULDER, 2015b); influenciando, por isso mesmo, processos de reconhecimento e educação de surdos em todo o mundo.

Ao discutir a questão da educação de surdos na Suécia, as autoras brasileiras Harrison, Lodi e Moura afirmam que

[a] proposta de educação Bilíngue já acontece e tem se mostrado bastante positiva, vencendo o “platô de 4ª série”, sempre mencionado em pesquisas sobre a proficiência em leitura e escrita adquiridos pelas crianças e adolescentes surdos até então [...], ou seja, continuam a desenvolver suas capacidades, como acontece com seus pares ouvintes (1997, p. 353).

Portanto, há um grande interesse acadêmico em conhecer o que há por trás desse reconhecimento da língua sueca de sinais e do “modelo sueco” de educação bilíngue.

Assim, o objetivo desse trabalho é investigar, na perspectiva comparada, os documentos que reconhecem as línguas de sinais no Brasil e na Suécia e analisar se os respectivos reconhecimentos contribuíram para o processo educacional dos surdos, em ambos os países.

Dessa forma, esta pesquisa apresenta um entrelaçamento de aportes teóricos na intersecção entre três eixos: educação comparada internacional, reconhecimentos de línguas de sinais e educação bilíngue de surdos.

### 3 EDUCAÇÃO COMPARADA: FORMA DE INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

De acordo com Ferreira (2008), “a comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber” (p. 125). Assim, não causa estranheza o fato de no campo das pesquisas em ciências humanas emergir uma forma de investigação que se apoia na comparação de estudos e documentos produzidos em diferentes realidades socioculturais.

Entre as diversas possíveis finalidades do trabalho comparado, nesta pesquisa pretende-se investigar, na perspectiva comparada, os documentos que reconhecem as línguas de sinais no Brasil e na Suécia e analisar se os respectivos reconhecimentos contribuíram para o processo educacional dos surdos, em ambos os países. A opção metodológica para investigar os documentos que reconhecem as línguas de sinais nos dois países foi a da educação comparada como possibilidade e perspectiva de análise, apoiada fundamentalmente em autores como António Gomes Ferreira (2008), António Nóvoa (2009), Bob Adamson (2012), Ferran Ferrer Julià (2002). Assumiu-se a educação comparada<sup>1</sup> como “o conjunto de reflexões e métodos voltados ao trabalho de investigação dedicado a comparar dois ou mais fenômenos educativos” (FERREIRA, 2015, p. 41).

Há diferentes periodizações propostas no âmbito da educação comparada, definidas por diversos autores comparatistas, como Schneider (1966), Bereday (1972), Vexliard (1967), Noah (1969) e Eckstein (1969). Ferran Ferrer Julià<sup>2</sup>, um dos principais comparatistas da atualidade, estabelece a seguinte divisão: período da criação, período da descrição, período da interpretação e período da comparação complexa.

Ao explicar o período da criação, Julià afirma que, desde a Antiguidade, há indícios de estudos comparados, quando Tucídides, Heródoto e Xenofonte

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre educação comparada, ver: Sociedade Brasileira de Educação Comparada – <http://www.sbec.org.br>.

<sup>2</sup> Ferran Ferrer Julià: doutor em pedagogia e catedrático em educação comparada na Universidade Autônoma de Barcelona. Dedicou sua trajetória à docência e à pesquisa sobre as desigualdades dos sistemas educativos internacionais, especialmente na Catalunha/Espanha, com importantes contribuições sobre a qualidade e equidade educativa a partir da excelência e eficiência como eixos que sustentam os sistemas educativos. Do legado pedagógico que deixa, se destaca a coordenação de estudos como: *El Estado de la Educación en Catalunya* (2006 e 2008) e estudos sobre PISA em 2009: *Evaluación de las Desigualdades Educativas en Catalunya*.

realizaram comparações que permitiam diferenciar a educação ateniense da espartana, e a educação grega da egípcia (FERREIRA, 2008). Entretanto, a educação comparada, como metodologia sistematizada, nasceu no século XIX; mesmo período em que surgiram a anatomia comparada, a literatura comparada, o direito comparado etc.

O francês Marc Antonie Jullien<sup>3</sup> inaugura a primeira fase dos estudos comparados e, por isso, é considerado o fundador da educação comparada (FERREIRA, 2008). Depois da publicação de sua primeira obra sobre educação comparada, Jullien propôs, entre outras iniciativas, a criação de uma Comissão Especial de Educação, com representantes de vários estados europeus, a fim de promover estudos comparados de educação por toda a Europa. Outra proposta sugerida por ele foi a criação de tabelas comparativas entre os sistemas de ensino a fim de possibilitar a verificação de possíveis avanços ou regressões em diferentes contextos. Ainda em sua obra, Jullien destacou os critérios necessários para garantir o caráter comparativo, tais como: a designação do objeto de investigação e a definição das perguntas que deveriam ser formuladas para se descrever o objeto de estudo em profundidade antes de compará-lo (INÁCIO FILHO, 2009).

Ferreira (2008), apresentando alguns fatores que marcaram a trajetória de Jullien, esclarece que a pequena obra escrita por ele, de 50 páginas, é a mais significativa nesse campo e a primeira a utilizar o termo educação comparada no título. Ao contrário do que argumentam alguns comparatistas, Jullien não pretendia criar uma nova ciência, “ele simplesmente procurou introduzir a comparação na abordagem da educação” (FERREIRA, 2008, p. 128).

Para Ferreira (2008), ao elaborar um quadro comparado acerca do funcionamento das principais instituições de ensino, o objetivo de Jullien foi obter informações sobre a educação das nações europeias que justificassem reformas educacionais. Nota-se que, desde o seu surgimento, a educação comparada

---

<sup>3</sup> Marc Antoine Jullien é considerado o “Pai da Educação Comparada”. Nasceu em Paris a 10 de março de 1775. Ocupou vários cargos militares e públicos no governo napoleônico. Depois de escrever várias obras literárias, sem muita repercussão, em 1817 apresentou um trabalho de apenas 50 páginas – a obra que o consagraria – intitulado: Esboço e visões preliminares de um trabalho sobre educação comparada, primeiro empreendido para os 22 cantões da Suíça, e para algumas partes da Alemanha e da Itália, e que devem sucessivamente incluir, seguindo o mesmo plano, todos os estados da Europa. Foi o primeiro a usar o termo “educação comparada” (FERREIRA, 2008).

assume os sistemas educacionais como seu principal objeto de estudo; e a abordagem clássica da educação comparada, presente no início do século XIX, compreendia a comparação de sistemas entre países, geralmente contemplando dois locais (ou mais) de estudo.

No período da descrição, ao longo do século XIX, encontram-se pesquisas realizadas em vários países. Nos Estados Unidos, por exemplo, John Griscom (1818-1819) publicou dois volumes com observações de instituições educativas da Grã-Bretanha, França, Suíça, Itália e Holanda. Na França, Victor Cousin (1831) publicou o famoso *Rapport sur l'état de l'enseignement et de l'instruction publique en Allemagne et particulièrement en Russie*, resultado de sua visita à Prússia. Na Alemanha, em 1838, Thiersch redigiu a obra mais ambiciosa da época, em que analisou as experiências educativas na Alemanha, França, Holanda e Bélgica.

Na Inglaterra, por sua vez, dois autores ganham destaque: Mathew Arnold e Michael Sadler. Arnold pesquisou a situação da educação na França e Alemanha e publicou vários trabalhos de 1861 a 1882. Nesse período, nota-se uma nova prática adotada pelo Estado: o financiamento de viagens para pesquisadores a fim de observar diferentes sistemas educativos e identificar o que poderia ser implantado em seu país de origem.

Todavia, a mera descrição de sistemas nacionais de outros países era insuficiente para a compreensão do fenômeno da educação. “Será precisamente essa preocupação que levará Michael Sadler a protagonizar uma alteração na forma de abordar a educação comparada” (FERREIRA, 2008, p. 130).

Ferreira (2008) considera o ano de 1900 como o início do período da interpretação devido à

[...] organização, pela primeira vez, de um curso universitário de Educação Comparada na Universidade de Columbia, onde James E. Russel procurou que a abordagem dos sistemas educativos se fizesse sempre em estreita associação com as condições sócio-culturais das sociedades em que se inseriam (p. 130).

Outro marco foi a publicação de um texto de Michael Sadler, no qual defendia que cada sistema de educação devia ser estudado em relação ao contexto social. Também conhecida como explicativa e analítica, a educação comparada, nesse período, aponta para a escola como um de seus indicadores e introduz a ideia de que o sistema educativo tem como base a sociedade na qual se insere (FERREIRA,

2008). Portanto, nesse cenário, outros fatores que influenciam a educação começam a tornar-se objeto de estudo como, por exemplo, o contexto social no qual o sistema de ensino pesquisado se encontra.

Para Ferreira (2008), Michael Sadler e James E. Russel trouxeram, nesse período, contribuições decisivas para o campo da educação comparada, “[...] ambos defendendo ser necessário compreender os sistemas educativos de cada país e explicar as especificidades de cada um levando em consideração o contexto social que os envolvia” (FERREIRA, 2008, p. 126); ou seja, deve-se considerar a influência do Estado, da igreja, da família, da economia, da política e das minorias nacionais, entre outros fatores, para compreender o funcionamento da educação.

O período da comparação complexa se inicia no século XX, inaugurando uma nova forma de abordar o estudo da educação entre países. Sadler questiona qual seria a utilidade de uma simples coleta de dados educacionais em países estrangeiros, e argumenta a necessidade de juntá-los a uma explicação mais bem explorada, levando em consideração “as características e os fatores do carácter nacional, na tentativa de compreender a relação entre a educação e a sociedade” (FERREIRA, 2008, p. 133).

Considerada, atualmente, como componente pluridisciplinar das Ciências da Educação, a educação comparada consiste em uma área de estudos que visa investigar determinadas unidades de análise a fim de buscar semelhanças e diferenças, como: sistemas educacionais, políticas, culturas, currículo, economia da educação, ensino e aprendizagem, avaliação, organização educacional, governança e prestação de contas. Essas investigações podem ser realizadas no todo ou em partes, compreendendo diferentes limites geográficos, em um tempo fixo ou em movimento e envolvendo uma dimensão interna ou internacional (FERREIRA, 2008; ADAMSON, 2012).

A educação comparada esteve, desde o início, voltada para compreender a dinâmica dos sistemas educacionais e/ou de aspectos a eles relacionados, por meio da comparação. Surgiu em um contexto histórico no qual a expansão escolar e a afirmação da ciência se constituíram como fundamentais para o progresso, já que poderia contribuir para as reformas educativas mais fundamentadas.

Atualmente, o ambiente político e econômico mundial contribuem para os estudos comparados em educação, devido aos processos de globalização econômica e cultural. Organismos internacionais como a Unesco, o Conselho da

Europa, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial têm promovido estudos comparativos em educação, em diferentes países, obtendo informações e contribuindo para a tomada de várias decisões políticas e gerais.

No mesmo caminho, Dimmock (2007) salienta que atualmente, no contexto global competitivo, existe uma preocupação generalizada com o desempenho educacional e uma busca exaustiva por conhecer e compreender como alguns países atingem mais rapidamente o crescimento econômico e os melhores resultados de aprendizagem. Como decorrência, há uma intensificação na busca pelo que é praticado em outros países. O autor afirma que a preocupação dos pesquisadores em comparar organizações tem como objetivo o conhecimento em sua própria causa. Por outro lado, existe também a necessidade da fundamentação teórica de um fenômeno, e, nesse sentido, o conhecimento de boas práticas reforça a teoria, que, por sua vez, reforça a prática, criando um processo que o autor chama de *double-loop*.

A educação comparada assume, na maioria das vezes, uma dimensão internacional. Todavia, pode ser aplicada também a um estudo nacional, regional ou supranacional. Na verdade,

o que importa é que o estudo das problemáticas ou das realidades se faça tendo em conta os contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas (FERREIRA, 2008, p. 125).

No campo da educação comparada, existe o predomínio das comparações transnacionais e, em menor proporção, os estudos intranacionais. Seguindo esta tendência, e visando a atender aos objetivos estabelecidos neste estudo, pode-se questionar: quando e qual o tipo de reconhecimento concedido às línguas de sinais no Brasil e na Suécia? O que está previsto nos documentos que reconheceram as línguas de sinais nos dois países, e de que modo eles contribuem para uma educação bilíngue?

Para os caminhos que esta pesquisa percorreu, a abordagem sócio-histórica, sintetizada por Nóvoa (2009), contribuiu para a análise e interpretação dos dados, passando da análise dos fatos à análise do sentido histórico dos fatos. Sobre esse aspecto, Ferreira (2008) ressalta que

[...] é no ir e vir histórico e no discernir o global e local que se busca e constrói o objeto da comparação. A investigação comparativa deve partir para a compreensão, interpretando, indagando e construindo os factos, e não restringir-se a descrevê-los. Podemos, assim, perceber uma mudança paradigmática que se caracteriza por uma maior atenção à história e à teoria, em detrimento da pura descrição e interpretação, aos conteúdos da educação e não somente aos resultados, aos métodos qualitativos e etnográficos em vez do uso exclusivo da estatística [...] (p. 135).

O resgate histórico e a investigação sobre o processo metodológico da educação comparada possibilitaram o conhecimento de instrumentos de pesquisa especialmente elaborados nesse âmbito. Na sequência desta seção serão apresentadas pesquisas, em educação comparada, que nortearam este estudo comparativo.

### **3.1 Pesquisas no campo da educação comparada**

Com o objetivo de obter subsídios para o desenvolvimento da presente dissertação, foi realizada uma pesquisa sistemática para a identificação de trabalhos em educação comparada internacional que tenham objetivado investigar, descrever, analisar e comparar políticas, currículos, sistemas educacionais, educação de surdos, reconhecimento de línguas de sinais, entre outros.

A busca no banco de teses e dissertações da Capes foi realizada por meio da palavra-chave “educação comparada” no período compreendido entre os anos 2005 a 2016. Cinquenta e quatro trabalhos foram encontrados. Destes, somente 13 abordavam comparações entre países; 11 eram voltados para temas gerais da educação, como políticas, instituições de ensino, formação de professores, currículos, entre outros; um tratava sobre educação especial e outro se encontrava na vertente da educação comparada internacional.

Outros trabalhos encontrados, como artigos e demais dissertações, objetivaram realizar algum tipo de comparação e também contribuíram para a fundamentação teórica da presente pesquisa.

Entre os estudos voltados para a vertente educacional, Dias (2012) comparou currículos de Matemática, no Brasil e no Paraguai, implementados a partir da década de 1990. Júnior (2013) fez um estudo comparado das políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil e na Venezuela. Moreira (2013) analisou os processos de expansão e privatização da Educação Superior no Brasil e na



Argentina. Hofmann (2013) investigou as experiências de promoção da educação financeira nas escolas da Inglaterra e da França.

Ferrari (2015) comparou instituições de ensino no Brasil e no Canadá, no âmbito da educação profissional e tecnológica. A autora afirma ser a educação comparada um campo pouco investigado e que poderia trazer resultados positivos para o campo educacional se estudos sobre currículo, processo ensino-aprendizagem, prática docente, entre outros, fossem realizados em maior número.

Bobato (2015) comparou políticas de formação inicial de professores no Brasil e na Argentina. Faria (2016) investigou a relação entre pesquisa e docência no ensino de História no Brasil e Uruguai. França (2015) estudou três *rankings* universitários privados, no Brasil, Chile e Espanha, a fim de compreender a trajetória, funcionamento e metodologia utilizada para a sua formulação.

Graça (2016) investigou os processos de reordenamento de redes escolares no Brasil e em Portugal, como forma de enfrentamento da redução de alunos na educação básica e nos ensinos básico e secundário, pela queda das taxas de natalidade. Montero (2016) analisou o ensino da Filosofia no nível médio de escolaridade, no Brasil e na Espanha, tanto no que tange ao lugar da filosofia no currículo desse nível de ensino, quanto no que se refere às percepções de alunos concluintes e seus professores sobre o ensino ministrado, tendo como pano de fundo as leis responsáveis pelas reformas educacionais implantadas nesses países entre 1980 e 1990.

Schulz (2016) compara o percurso de dois doutorandos em educação, um no Brasil e outro no México, a fim de compreender como se configuram as políticas educacionais para a mobilidade acadêmica internacional na pós-graduação e possíveis efeitos sobre a formação e produção científica dos estudantes.

Sob a vertente da educação especial, Freitas (2016) comparou modelos de formação docente transnacionais que conectaram e entrelaçaram instituições educacionais no Brasil e em Portugal. Realizou as investigações no curso normal e nos cursos de especialização de professores de deficientes auditivos.

Sobrinho et al. (2015) analisaram, em seu artigo, a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum em três municípios brasileiros e em um município mexicano.

Ainda nessa vertente, Cabral (2010) traz importantes contribuições. Além de sua pesquisa propriamente dita, por se tratar de um estudo comparado referente à

legislação sobre Educação Especial do Brasil e da Itália. Por meio da exploração de documentos oficiais, o autor realizou um levantamento de estudos comparados a fim de obter subsídios para a metodologia presente em sua pesquisa, enfatizando o pequeno número de estudos nessa abordagem, Cabral destacou alguns, como Fernandes (1995), que explorou leis e projetos de diretrizes e bases da educação do Brasil e da Espanha, com o objetivo de verificar como ocorreram as transições para a democracia educacional nos países estudados.

Orozco (1994), Lopes (1995) e Medeiros (1997), de acordo com Cabral (2010), analisaram a legislação educacional do Brasil descrevendo e identificando semelhanças e diferenças em relação à legislação encontrada na Colômbia, Peru e Uruguai. O estudo de McGrath (1999), por sua vez, comparou a política nacional da Itália, Irlanda e Estados Unidos sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Sobre o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas da França, Bélgica, Espanha e Inglaterra, Cabral (2010) destacou os estudos de De Anna (2002), por ter desenvolvido um estudo comparativo sobre os sistemas educacionais dos países mencionados. Teixeira (2008) desenvolveu uma análise documental sobre a legislação de acessibilidade no Brasil, Bolívia e México.

Mediante os trabalhos mencionados por Cabral (2010), pode-se afirmar que apenas alguns tratam de comparações que consideram a vertente da educação especial. Grande parte aborda temas gerais da educação, conforme pode ser visto.

Assim como já mencionado por Ferrari (2015) e Cabral (2010), entre outros autores, há um número restrito de pesquisas que objetivam descrever, analisar e realizar comparações entre países. Destaca-se ainda que as poucas pesquisas em educação comparada, na maioria das vezes, estão ligadas a estudos realizados entre países de línguas portuguesa e espanhola, provavelmente dada a maior facilidade de o pesquisador transitar entre esses idiomas.

Sobre os esforços para encontrar pesquisas voltadas para a educação bilíngue e línguas de sinais, na perspectiva comparada internacional, destaca-se o estudo de Lissi, Svartholm e González (2012). As autoras enfatizam as implicações do modelo bilíngue para o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita na educação de surdos e discutem algumas estratégias para os avanços dessa vertente no contexto educacional chileno. Para isso, partem do modelo educacional sueco como referência de educação bilíngue para surdos. Assim, estiveram à frente de um projeto educacional bilíngue no Chile, durante quatro anos, com o objetivo de

descrever e analisar as estratégias utilizadas por professoras e avaliar o desenvolvimento das competências em língua de sinais e língua escrita de alunos surdos de escolas chilenas.

As autoras destacam que, embora haja a inserção da língua de sinais na maioria das escolas do Chile, ainda não há um modelo de educação bilíngue a nível nacional, como na Suécia. As políticas voltadas para o reconhecimento da língua de sinais chilena ainda são recentes e a lei que a reconhece como meio de comunicação natural da comunidade surda foi publicada em 2010 (LISSI; SVARTHOLM; GONZÁLEZ, 2012).

Lissi, Svartholm e González (2012) descreveram a educação bilíngue na Suécia, destacando os princípios e diretrizes fundamentais para um modelo bilíngue. Utilizam esses argumentos para mostrar exemplos de práticas exitosas nas escolas para surdos chilenas e também para ilustrar alguns aspectos importantes do trabalho educacional em estabelecimentos educacionais, adotando um modelo bilíngue para o ensino de estudantes surdos.

Em relação aos países que foram foco desta pesquisa, o único trabalho encontrado comparando a educação entre Brasil e Suécia foi o de Guerreiro (2016). Por detectar a inexistência de pesquisas na perspectiva comparada internacional sobre a profissão docente, Guerreiro propõe um estudo nessa vertente com o objetivo de investigar as representações sociais por alunos não tradicionais em formação, em Marília (Brasil) e Estocolmo (Suécia).

No esforço pela procura de estudos comparados já publicados sobre línguas de sinais entre Brasil e algum outro país, encontrou-se a pesquisa de Santos, Coelho e Klein (2016). As autoras analisaram as políticas de educação de surdos produzidas no Brasil e em Portugal, assim como as proposições para educação de surdos e a formação de professores para atuarem nessa educação. Em seguida, traçaram o caminho percorrido pelas políticas de ações afirmativas e de inclusão até chegar ao reconhecimento de línguas de sinais nos países estudados, analisando os processos de produção dos textos legais, de modo comparativo. Afirmam que, enquanto o Brasil sofreu influências dos movimentos relacionados à educação inclusiva para chegar ao reconhecimento da língua brasileira de sinais; Portugal, por sua vez, recebeu influências globais e europeias na elaboração da legislação voltada para o reconhecimento da língua gestual portuguesa. Santos, Coelho e Klein (2016) discutem a questão da educação bilíngue em ambos países e concluem que

ela está diretamente ligada ao discurso da educação inclusiva, atrelado ao campo da educação especial. As autoras afirmam que tanto o Brasil quanto Portugal tiveram suas línguas de sinais reconhecidas sem oficialização.

### **3.2 Reconhecimento jurídico implícito e explícito de línguas de sinais**

O reconhecimento de línguas de sinais é um dos principais assuntos abordados no discurso surdo internacional (DE MEULDER, 2015c) e se configura como uma área recente no campo da política linguística e dos direitos linguísticos. Os diferentes tipos de direitos concedidos a respeito de uma língua de sinais, por meio do reconhecimento a nível nacional, são resultado das diferentes maneiras como cada país compreende a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Atualmente, cerca de 36 países reconhecem a(s) língua(s) de sinais em legislação específica ou geral, proporcionando um reconhecimento explícito (DE MEULDER, 2015c; DE MEULDER, 2016). Essas leis de reconhecimento são de natureza e alcance diversos. Com base em uma análise da realidade atual sobre reconhecimento de línguas de sinais, pode-se enumerar cinco categorias: reconhecimento constitucional; reconhecimento por meio de legislação linguística em geral; reconhecimento por meio de lei (ou ato) da língua de sinais; reconhecimento por meio de lei (ou ato) da língua de sinais, incluindo outros meios de comunicação, e reconhecimento por meio de lei do Conselho Nacional de Línguas. É importante destacar que as categorias em destaque não apresentam hierarquias entre si, mesmo que o reconhecimento constitucional seja apresentado, muitas vezes, como a forma mais prestigiosa (DE MEULDER, 2015c).

No quadro a seguir é possível identificar os países que reconheceram suas respectivas línguas de sinais, o tipo de reconhecimento dado para essas línguas e o ano em que o reconhecimento aconteceu.

**Quadro 1 – Reconhecimento legal de língua de sinais em diversos países**

ANO	PAÍS	TIPO DE RECONHECIMENTO
1995	Finlândia	Reconhecimento Constitucional
	Uganda	Reconhecimento Constitucional
	Eslováquia	Lei de Língua de Sinais
1996	África do Sul	Reconhecimento Constitucional
	Colômbia	Lei de Língua de Sinais, incluindo outros meios de comunicação
1997	Portugal	Reconhecimento Constitucional
1999	Venezuela	Reconhecimento Constitucional
	Letônia	Legislação Linguística em Geral
2001	Uruguai	Lei de Língua de Sinais
2002	Brasil	Lei de Língua de Sinais
	Eslovênia	Lei de Língua de Sinais
2003	Valônia (Bélgica)	Lei de Língua de Sinais
2005	Áustria	Reconhecimento Constitucional
2006	Chipre	Lei de Língua de Sinais
	Nova Zelândia	Reconhecimento Constitucional
	Flandres (Bélgica)	Lei de Língua de Sinais
2007	Estônia	Legislação Linguística em Geral
	Espanha	Lei de Língua de Sinais, incluindo outros meios de comunicação
2008	Equador	Reconhecimento Constitucional
	República Tcheca	Lei de Língua de Sinais, incluindo outros meios de comunicação
2009	Suécia	Legislação Linguística em Geral
	Bósnia/Herzegovina	Lei de Língua de Sinais
	Macedônia	Lei de Língua de Sinais
	Hungria	Lei de Língua de Sinais, incluindo outros meios de comunicação
	Noruega	Reconhecimento do Conselho Nacional de Línguas
2010	Quênia	Reconhecimento Constitucional
	Zimbábue	Reconhecimento Constitucional
	Catalunha (Espanha)	Lei de Língua de Sinais
2011	Hungria	Reconhecimento Constitucional
	Islândia	Legislação Linguística em Geral
	Polônia	Lei de Língua de Sinais, incluindo outros meios de comunicação
2014	Dinamarca	Reconhecimento do Conselho Nacional de Línguas
2015	Finlândia	Lei de Língua de Sinais
	Sérvia	Lei de Língua de Sinais
	Coréia do Sul	Lei de Língua de Sinais
	Escócia (Reino Unido)	Lei de Língua de Sinais
2016	Malta	Lei de Língua de Sinais

Fonte: DE MEULDER, 2015c; DE MEULDER, 2016.

Ao contrário das línguas majoritárias, o reconhecimento das línguas de sinais nem sempre significa que elas recebam status nacional, oficial ou minoritário, ou que estejam incluídas na constituição ou em legislação específica. Na maioria dos casos, tais leis não dão status de minoria linguística oficial de um país para as comunidades surdas, e um dos fatores para isso é a dupla categorização dada às pessoas surdas: são vistas como pessoas com deficiência e como membros de grupos minoritários (DE MEULDER, 2015c).

Há vários exemplos de políticas que tendem a categorizar questões de língua de sinais na legislação sobre deficiência, como é o caso da Lituânia, Alemanha, México, Chile, Japão, Rússia, Grécia, França e Países Baixos, compondo o primeiro grupo de reconhecimento implícito de línguas de sinais. Isso nos mostra o grande mal-entendido sobre a natureza das línguas e culturas das comunidades surdas (DE MEULDER, 2015c).

O segundo grupo é composto por países que reconheceram a língua de sinais por meio de uma declaração ou decisão parlamentar. Os exemplos incluem a Austrália, Tailândia, Reino Unido, Países de Gales, Irlanda do Norte e Escócia (DE MEULDER, 2015c).

O terceiro grupo compreende os Estados Unidos e o Canadá. Nesses países as línguas de sinais não são reconhecidas a nível federal. Várias províncias canadenses a reconhecem como língua de instrução. Já nos Estados Unidos, 40 estados reconhecem a língua americana de sinais (ASL) como língua estrangeira, para fins educacionais, contudo não se trata de uma legislação geral para o país (DE MEULDER, 2015c).

No cronograma político internacional utilizado pela Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf / WFD), a Finlândia é considerada o primeiro país do mundo a reconhecer oficialmente a sua língua de sinais em sua constituição, no ano de 1995. Assim, esse ano é considerado o “ano zero” em uma linha do tempo de reconhecimentos oficiais de línguas de sinais. Ainda nessa data, Uganda e Eslováquia tiveram suas línguas de sinais reconhecidas. Entretanto, antes de 1995, alguns países já haviam mencionado oficialmente a língua de sinais em algum tipo de legislação, de maneira implícita ou por meio de decisão parlamentar.

Pode-se notar que a Finlândia aparece duas vezes na tabela. Apesar de a língua finlandesa de sinais ser sido reconhecida constitucionalmente em 1995, a Associação Finlandesa de Surdos alegou que o reconhecimento constitucional não garantiu direitos linguísticos à comunidade surda. Apenas proporcionou direito ao uso de serviços de interpretação, aceitação da língua de sinais em determinadas situações judiciais e permissão do uso da língua na educação de crianças surdas. É por essas e outras razões que a comunidade surda finlandesa realizou campanhas que objetivavam o reconhecimento da língua de sinais em legislação específica. Todavia, somente depois de duas décadas, em 2015, a língua finlandesa de sinais ganhou reconhecimento por meio da lei de língua de sinais (DE MEULDER, 2015b).

Assim como a Finlândia, em alguns outros países aconteceram situações semelhantes, como na Dinamarca e Escócia. A comunidade surda dinamarquesa pôde comemorar o reconhecimento oficial (explícito) em maio de 2014, o que não quer dizer que ações de políticas públicas não foram direcionadas para a língua de sinais dinamarquesa até essa data. Nesse mesmo ano, a Escócia reconheceu a língua de sinais, e também compõe a lista de países nos quais o reconhecimento implícito antecedeu o reconhecimento oficial (DE MEULDER, 2015b).

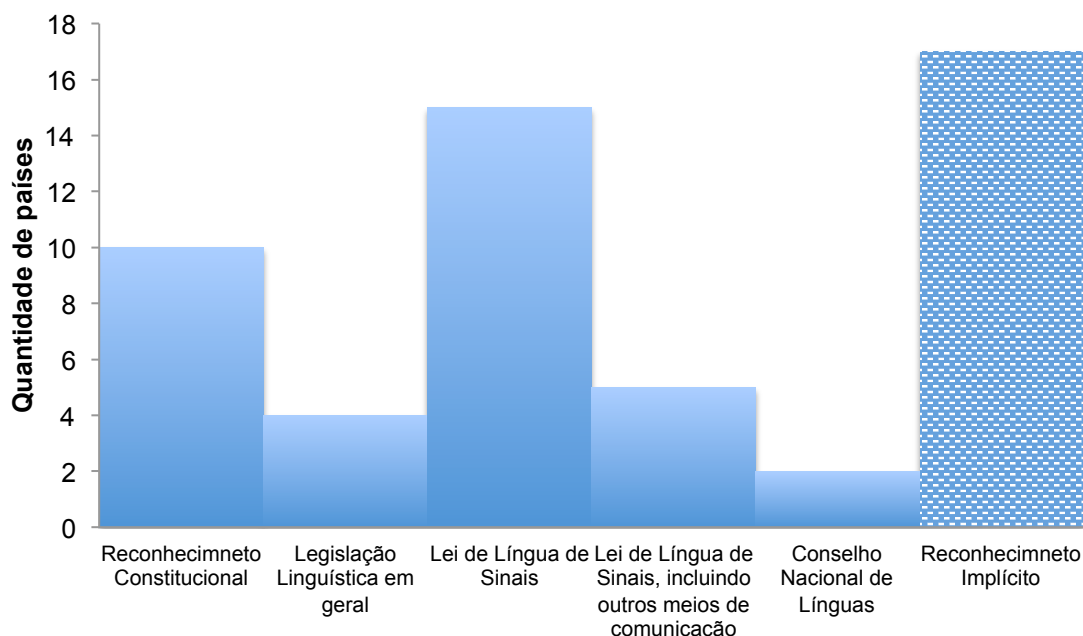
É importante destacar que, muitas vezes, os usuários de línguas de sinais parecem exigir um reconhecimento legal explícito mediante o reconhecimento implícito existente. Acredita-se que o reconhecimento explícito possa fazer o reconhecimento implícito funcionar efetivamente, ou complementá-lo. Todavia, a lei da educação dinamarquesa (Danish Education Act, 1991), por exemplo, não impediu que a maioria das escolas para surdos na Dinamarca fossem fechadas, resultando em um grande número de crianças surdas sem acesso a uma educação em língua de sinais. A nova lei de reconhecimento, aprovada em 2014, tão pouco garante que acontecimentos semelhantes não se repitam; entretanto, é vista pela comunidade surda dinamarquesa como um primeiro passo para uma possível reversão dessa situação, ao reconhecer legalmente que a língua dinamarquesa de sinais é uma língua e deve ser respeitada como tal (DE MEULDER, 2015b).

A identificação de países com reconhecimento implícito e/ou explícito de línguas de sinais não é foco dessa pesquisa. Todavia, esses esclarecimentos tornam-se relevantes ao refletir que a forma de reconhecimento (explícito ou implícito) pode trazer diferentes contribuições para a comunidade surda e para a garantia de direitos linguísticos.

Entre os poucos estudos comparados encontrados relativos a documentos de reconhecimento de línguas de sinais, De Meulder (2016) explora as aspirações dos Povos de Línguas de Sinais (*Sign Language Peoples*) para o reconhecimento oficial de suas línguas, com foco específico no ocorrido na Finlândia e na Escócia. A autora descreve os tipos de reconhecimento que esses países deram para suas respectivas línguas de sinais, e compara os resultados com outros países do mundo. Para isso, divide o reconhecimento oficial de língua de sinais em cinco categorias e distribui os 36 países estudados de acordo com o reconhecimento dado à língua de sinais, como vimos, conforme mostra o gráfico a baixo. A autora destaca, ainda, países que

deram algum tipo de reconhecimento implícito às suas respectivas línguas de sinais; criando, assim, uma sexta categoria de análise.

**Gráfico 1 – Categorias de reconhecimento de línguas de sinais**



Fonte: Adaptado de De Meulder (2016).

De Meulder (2016) chega à conclusão de que a maioria da legislação permanece simbólica, já que há escassez de proteção dos direitos educacionais linguísticos, principalmente no que tange à aquisição da língua de sinais como primeira língua pelas crianças surdas. A autora, todavia, não compara, especificamente, o documento oficial de reconhecimento da língua de sinais da Finlândia e da Escócia, mas sim as ações. Destaca a necessidade de fortalecer (na prática) e analisar (academicamente) as medidas legais que foram alcançadas, bem como a sua implementação.

Quando surdos de diferentes países discutem o reconhecimento nacional de línguas de sinais, eles naturalmente assumem que possuem uma imagem compartilhada de como entendem o conceito, o que poderia ou deveria implicar e por que é importante. Da mesma forma, quando a Federação Mundial de Surdos (WFD) exorta seus membros a terem reconhecidas suas línguas de sinais, um entendimento transnacional entre os países membros sobre o que isso significa está implícito, embora a implementação prática precise ser efetivada por meio de legislação nacional. Mesmo sabendo da importância do reconhecimento de línguas

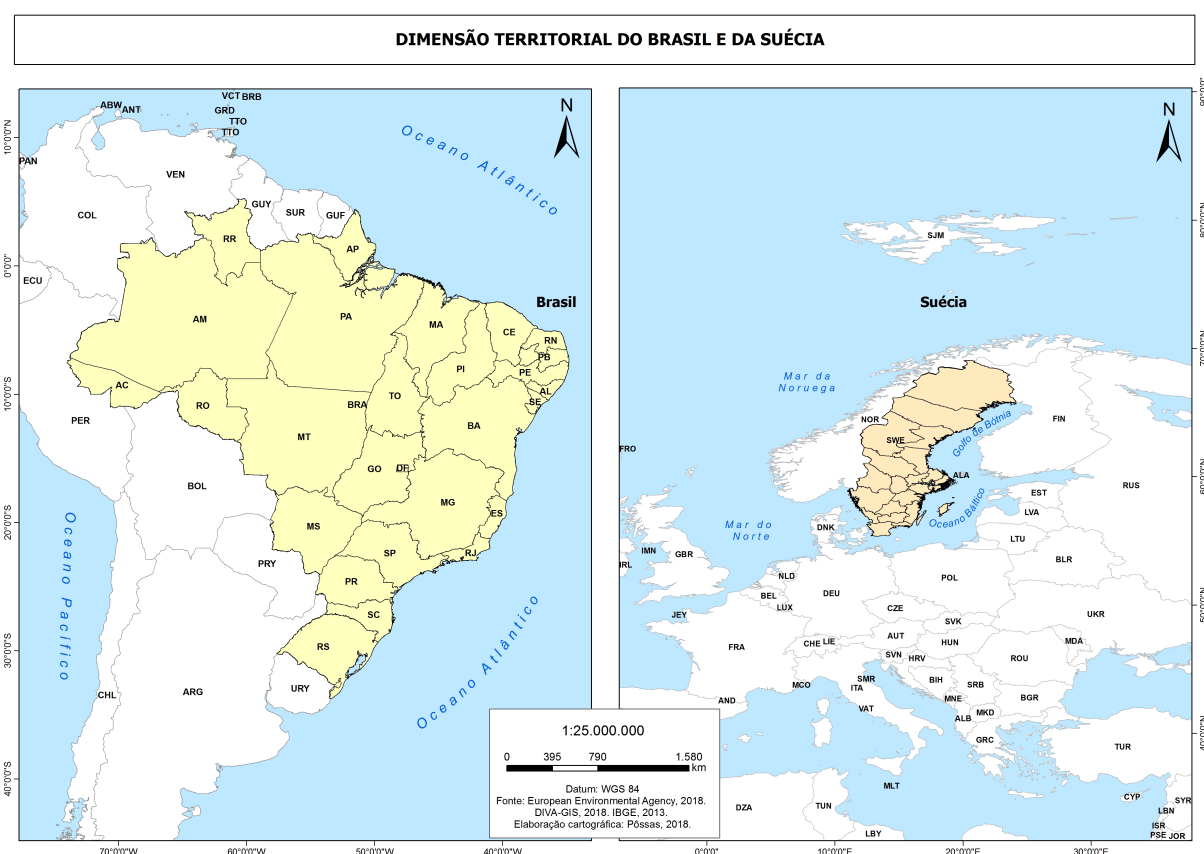


de sinais para a comunidade surda, até o momento, de acordo com De Meulder (2015b), o tema não gerou muita reflexão acadêmica.

#### 4 INDICADORES, SISTEMA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E NA SUÉCIA

A educação comparada permite a identificação de semelhanças e diferenças entre legislação, sistemas, fatos ou processos educativos e possibilita interpretá-las com base no contexto social, cultural, econômico e político aos quais pertencem. Portanto, é indiscutível a importância da contextualização histórico-econômica, bem como de outros fatores que contribuem para ampliar a compreensão dos objetos comparados. Assim, trago alguns aspectos geográficos e demográficos, sociais, econômicos e políticos, do Brasil e da Suécia.

**Mapa 1 - Dimensão territorial do Brasil e da Suécia**



**Tabela 1 - Características geográficas e demográficas do Brasil e da Suécia**

Indicadores		Brasil	Suécia
Dados geográficos e demográficos	Extensão territorial (Km <sup>2</sup> )	8.515.767,049	449.964,000
	População (hab)	207.660.929	9.249.240
	Densidade Demográfica (hab/Km <sup>2</sup> )	23,8	21,55

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Banco Mundial (2016); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

O território brasileiro é 18 vezes maior que o território sueco, sendo o quinto maior país do mundo e, atualmente, sua população total ultrapassa os 200 milhões de habitantes. É o único país da América onde se fala majoritariamente a língua portuguesa, além de ser uma das nações mais multiculturais, em decorrência das diversas etnias indígenas e da forte imigração oriunda de variados locais do mundo.

A Suécia, com aproximadamente 450 mil Km<sup>2</sup>, é o terceiro maior país da União Europeia, com uma população total de 9,2 milhões de habitantes. Possui uma baixa densidade populacional, com cerca de 21 habitantes por quilômetro quadrado. Apesar de a densidade populacional média dos dois países ser semelhante, a forma de ocupação dos territórios é bastante diferente, em função de questões climáticas e geográficas.

**Tabela 2 - Características sociais do Brasil e da Suécia**

Indicadores		Brasil	Suécia
Dados sociais	Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,754	0,913
	Classificação por IDH	79	9
	Crescimento populacional anual (%)	0,9	1,1
	Expectativa de vida	74	82

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Organização das Nações Unidas (ONU, 2016), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2016).

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2016), a Suécia detém o 9º maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do planeta. O país se destaca por apresentar uma das menores taxas de mortalidade infantil; praticamente todos os habitantes adultos são alfabetizados e a expectativa de vida é de 82 anos (AVELAR, 2014). Já o Brasil, em contrapartida, ocupa a 79ª posição na classificação por IDH, em uma lista de 188 países, e a expectativa de vida não ultrapassa os 74 anos. Sobre a taxa de mortalidade infantil, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), a cada mil nascidos vivos, 15,5 não completam os cinco anos de idade. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2012) mostrou que o número de adultos analfabetos atinge 8,7% da população brasileira, sendo o 8º país com mais adultos analfabetos no mundo.

Em relação à taxa de crescimento populacional, nos dois países tem sido positiva, próxima de 1% anual.

**Tabela 3 - Características econômicas do Brasil e da Suécia**

Indicadores		Brasil	Suécia
Dados econômicos	Produto Interno Bruto – PIB (US\$)	1,796 (trilhão)	514,46 (bilhão)
	PIB per capita (US\$)	8,840 (mil)	54,590 (mil)

Fonte: Banco Mundial (2016).

Há uma grande diferença do Produto Interno Bruto (PIB) entre os países em estudo. O Brasil apresenta um total três vezes maior que a Suécia. Segundo dados do Banco Mundial, o PIB no Brasil já ultrapassou os 2,6 trilhões de dólares no ano de 2011, sendo o maior valor registrado desde 1960. Contudo, o valor atual do PIB se aproxima do calculado em 2008, que era de 1,696 trilhões de dólares.

Todavia, em relação a esses dados, o mais importante é observar que o PIB per capita, ou seja, o Produto Interno Bruto dividido pela quantidade de habitantes. Para se ter uma ideia da discrepância em relação ao território e à população, apenas o estado de São Paulo é maior que toda a Suécia. Nesse sentido, cabe destacar que o PIB per capita brasileiro é seis vezes menor que o PIB sueco. Além disso, há que se considerar ainda a má distribuição de renda existente em nosso país; no qual apenas uma pequena quantidade de ricos detém um poder aquisitivo alto. Ou seja, temos menos recursos per capita, e também estes recursos estão divididos de forma bastante desigual entre a população.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>4</sup> é o órgão responsável pelo censo no Brasil e divulga periodicamente dados sobre a diferença de renda persistente em nosso país. O IBGE trabalha com diversos indicadores, entre eles o de concentração de renda e desigualdade. Na coleta de dados por amostra de domicílios em 2016, o ganho médio de uma pessoa que integrava o grupo de 1% mais rico da população brasileira (889 mil pessoas) era equivalente a 36 vezes o ganho de uma pessoa que integrava o grupo da metade mais pobre do país (44,4 milhões de pessoas). As pessoas que integram o grupo de 1% mais rico tiveram um rendimento médio de R\$ 27 mil/mês, enquanto as pessoas que integram o grupo de 50% com menor renda ganharam R\$ 747 em média por mês, no ano de 2016. A concentração de renda e a diferença entre os ganhos desses dois grupos mais uma vez reforça e deixa clara a desigualdade social existente no Brasil.

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/11/30/Como-está-a-desigualdade-de-renda-no-Brasil-segundo-o-IBGE>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

Interessa-nos ainda apontar para os dados relativos ao índice de Gini<sup>5</sup> usado para medir a desigualdade. O Brasil alcançou o índice de 0,525 em 2016, enquanto a Suécia apresentava o índice de 0,27 no mesmo ano. Todavia, vale destacar que o Brasil viveu um período de crescimento econômico que se estendeu até 2014, atingindo o pleno emprego e ociosidade abaixo de 5%. Esse crescimento gerou um significativo desenvolvimento social, diminuindo as desigualdades sociais, sobretudo nas regiões mais pobres do país. De 2008 a janeiro de 2015, o Brasil gerou 10,5 milhões de vagas de trabalho formal e a taxa de desemprego, em algumas regiões, ficou abaixo de 3%. Entretanto, em meados de 2015, esses números começaram a mudar drasticamente – com a crise econômica internacional e com a saída da presidente Dilma Rousseff – chegando a atingir um índice de 12% de desempregados no final de 2016, o que representa 12,3 milhões de brasileiros sem trabalho (PRIMI, 2017). O PIB per capita também caiu significativamente, passando de 12.730 dólares em 2013 para 8.840 dólares em 2016, no contexto brasileiro.

Destaca-se, ainda, que, na Suécia, uma parte significativa dos salários é destinada ao pagamento de impostos. Entretanto, esses tributos são bem aplicados pelo governo, sendo revertidos para a população por meio de vários serviços gratuitos, como: educação, saúde, infraestrutura, previdência social, entre outros. A economia do país, por sua vez, é diversificada e bastante industrializada. Os principais segmentos são os de telecomunicações, mecânico, eletrodoméstico, eletrônico, automobilístico, químico, siderúrgico, construção naval, máquinas e equipamentos (AVELAR, 2014), ou seja, no setor industrial de ponta gerando bens de altíssimo valor agregado.

Já no Brasil, a agricultura e a produção de alimentos contribuem significativamente para a economia, tendo vários produtos exportados para diversas partes do mundo, como: café, soja, trigo, arroz, milho, cana-de-açúcar, cacau, cítricos e carne. O país, também, tem o segundo maior parque industrial na América, com indústrias de automóveis, aço, petroquímicos, computadores, aeronaves e bens de consumo duráveis.

---

<sup>5</sup> No Índice de Gini, o zero representa o equilíbrio perfeito, enquanto o índice de 1 representa o desequilíbrio completo. Disponível em: <<https://www.indexmendi.com/es/datos/indicadores/SI.POV.GINI/rankings>. Acesso em: 15 fev. 2018.

Portanto, o Brasil conta com uma economia bastante dependente dos produtos agrários, sem forte valor agregado, gerando assim um PIB com menos recursos per capita e bastante mal distribuído. A Suécia tem sua economia apoiada em setores de ponta gerando, assim, um PIB per capita alto e bem distribuído, com investimentos na ordem de 7,5% em educação. Assim, os cenários entre os dois países são bem distintos no que se refere aos recursos disponíveis e, conseqüentemente, à qualidade de vida da população em cada país, conforme indicado pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

**Tabela 4 - Características políticas do Brasil e da Suécia**

Indicadores		Brasil	Suécia
Dados políticos	Forma de governo	República Federativa Presidencialista	Monarquia Parlamentarista
	Constituição em vigor	1988	1974

Fonte: Elaborado pela autora com dados de Brasil (1988); Riksdag (2017).

Conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, o Brasil é uma República Federativa presidencialista, formada pela união do Distrito Federal, 26 estados e 5.570 municípios; o exercício do poder é atribuído a órgãos distintos e independentes, submetidos a um sistema de controle para garantir o cumprimento das leis e da Constituição (BRASIL, 1988). A União está dividida em três poderes, independentes e harmônicos entre si: o Legislativo, que elabora leis; o Executivo, que atua na execução de programas ou prestação de serviço público; e o Poder Judiciário, que soluciona conflitos entre cidadãos, entidades e o Estado.

Já a Suécia é uma monarquia parlamentarista, onde o rei é o chefe de Estado com poderes limitados a funções oficiais e cerimoniais. O Parlamento sueco, Riksdag<sup>6</sup>, é o local das tomadas de decisões, que são implementadas pelo Executivo, cabendo ao governo propor leis ou emendas ao Parlamento. Este, por sua vez, possui uma câmara unificada com 349 membros e detém a autoridade para elaborar leis, efetuar emendas à Constituição e nomear o governo. A Constituição, com data de 1974, define o modelo de governo e é composta por quatro leis fundamentais: o Instrumento de Governo, o Ato de Sucessão, o Ato da Liberdade de Imprensa e a Lei Fundamental da Liberdade de Expressão, garantindo os direitos básicos dos cidadãos.

<sup>6</sup> Disponível em: < <http://www.riksdagen.se/sv/>>. Acesso em 15 fev. 2018.

#### 4.1 Sistemas educacionais brasileiro e sueco

Considerada um dos deveres mais importantes de todas as esferas governamentais, a educação possui uma significativa legislação que visa garantir que os governos cumpram suas obrigações e, também, que a educação cumpra sua função social.

No Brasil, a educação é tida como um direito social de todos, assegurado pela Constituição Federal e de competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) é o documento que rege toda a nação brasileira e dispõe, enquanto documento soberano, sobre a educação nacional. Os sistemas de ensino brasileiro, a partir do que determina a Constituição Federal em seu artigo 211, seguindo a proposição republicana federativa, têm autonomia de competências desde que respeitada a legislação geral nacional determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). “Cada Estado, como organismo político e administrativo, constitui-se por um conjunto de leis e normas emanadas dos órgãos próprios, organiza e estrutura a educação formal com objetivos e fins expressos” (CIMADON, 2014, p. 41).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a principal legislação educacional brasileira. Ela, por sua vez, organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema educacional – público e privado – em todo o território nacional, com base nos princípios e direitos presentes na Constituição Federal. A primeira LDB foi criada em 1961, tendo sido reformulada em 1996 e que permanece em vigor nos dias atuais (Lei nº 9.394/1996); entretanto, sofreu diversas alterações ao longo dos anos.

Assim como a Constituição, a LDB define os princípios, fins, direitos e deveres referentes à educação nacional. Porém, além disso, ela estabelece e aprofunda outros pontos relacionados ao sistema educacional, como: organização da educação nacional, níveis e modalidades da educação, profissionais da educação, entre outros.

No Brasil, as esferas federal, estadual e municipal atuam em regime de colaboração, pois, conforme disposto no artigo 8º da LDB 9.394/96, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, os parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo da referida lei expressam que,

Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Portanto, União, Estados, o Distrito Federal e os municípios são instâncias colaborativas com liberdade de organização. A União tem como órgão administrativo o Ministério de Educação (MEC), na instância executiva, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), na instância legislativa. Esses dois órgãos deliberam sobre toda a educação nacional, delegando certa autonomia aos estados e municípios.

Os estados e o Distrito Federal são responsáveis pelas instituições de educação básica e de ensino superior, criadas e mantidas pelo poder público estadual e pelo Distrito Federal e, também, as mantidas pela iniciativa privada.

Aos sistemas municipais de ensino cabem a oferta da educação infantil – em creches e pré-escolas – e o ensino fundamental. A Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME) são órgãos administrativos da educação nos municípios.

A atual estrutura do sistema educacional brasileiro está organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica é composta por três etapas: a educação infantil, que atende crianças de zero a três anos em creches, de quatro a cinco anos em pré-escolas; ensino fundamental com anos iniciais do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano; e ensino médio com duração de três anos, o qual também pode ser de caráter técnico. É, por sua vez, estruturada em cinco modalidades de ensino: educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, educação indígena, educação profissional e educação do campo (BOBATO, 2015).

De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, no fundamental e médio. O governo federal, por sua vez, exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, cabendo-lhe prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Além disso, cabe ao governo federal organizar o sistema de educação superior. De acordo com Cimadon (2014),



Se um sistema organizacional deve ser coerente e harmônico, com a União ditando normas gerais e os Entes Federados têm competências para organizar os seus sistemas fundados nas diretrizes gerais, pode-se constatar, portanto, que não existe um sistema nacional formal de ensino ou de educação na República Federativa do Brasil. A organização da educação brasileira, para se constituir em um sistema, deve ocorrer em colaboração entre os Entes Federados. A União organizará o sistema federal de ensino e deverá exercer função redistributiva como reza o § 1º do artigo 211 da Constituição e o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394/96) (Brasil, 1996). Portanto, não deve haver hierarquia entre os sistemas, mas cada um deve exercer suas competências legalmente estabelecidas (p.42).

Entre os avanços e novidades da atual LDB está a ampliação da obrigatoriedade da pré-escola e do ensino médio por meio da Lei 12.796, em 2013, segundo a qual o acesso para a educação básica ficou estabelecido dos quatro aos 17 anos de idade. A LDB também determinou que os currículos da educação infantil, fundamental e médio tenham uma base nacional comum. Porém, respeitando as diversidades de cada região, dividiu melhor as competências entre as esferas governamentais, pôs fim à obrigatoriedade do vestibular como única forma de ingresso à universidade, trouxe as creches para o sistema educacional, estimulou novas modalidades (como a educação a distância) e determinou a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014 (BOBATO, 2015).

Com o objetivo de desenvolver um diagnóstico da situação educacional no país, o Plano Nacional de Educação determina princípios, diretrizes, estratégias de ação e metas a fim de guiar as políticas públicas educacionais e combater os problemas do sistema educacional brasileiro em todas as esferas de governo. Nele estão contidas diretrizes que mobilizam todas as esferas administrativas e, por isso, Estados e municípios também foram obrigados a elaborar seus próprios planos de educação, seguindo os princípios do plano nacional, mas adaptados à sua realidade (BRASIL, 2015; BOBATO, 2015).

Em relação à educação especial, a LDB reserva um capítulo específico para tratar esta questão, destacando que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” e “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a

integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, Art. 59, incisos I e III).

É preciso ressaltar que a educação de surdos, no Brasil, é vista como uma vertente da educação especial e que, por isso, os direitos referentes à educação caminham juntos na LDB. Os surdos não são vistos como uma minoria linguística, mas sim, como pessoas com deficiência.

Após a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), os assuntos relacionados à educação especial brasileira foram vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Em articulação com os sistemas de ensino, a Secadi implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, em direitos humanos, especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013).

Na Suécia, o sistema educacional<sup>7</sup> é administrado pelo Ministério da Educação e Pesquisa e está dividido, dentro do setor público, em dois níveis: o central (nacional) e o local (municipal). A parte operacional da administração central é realizada pela Agência Nacional de Educação, a qual cria diretrizes sobre como a educação deve ser oferecida e avaliada com o auxílio de ementas e planos de disciplinas, pré-requisitos de conhecimento e testes, assim como orientações gerais. No nível local, a Suécia é dividida em 290 municípios, que são os responsáveis legais pelo oferecimento de creches, pré-escolas, educação compulsória (obrigatória), escolas especiais, ensino secundário e educação de adultos. É dever de cada município possuir um plano escolar que mostre como as escolas municipais são organizadas e desenvolvidas, a fim de assegurar que os objetivos educacionais sejam atingidos.

Além dos níveis central e local, a Suécia é dividida, regionalmente, em 20 condados, sendo as tarefas políticas realizadas pelos conselhos regionais. Estes são responsáveis por supervisionar tarefas que exigem uma coordenação maior do que a local como, por exemplo, a saúde (AVELAR, 2014).

O Parlamento sueco e o governo possuem responsabilidade sobre o sistema educacional, que atualmente é composto por *förskolan* (pré-escola), de zero a seis anos; *grundskolan* (educação compulsória, obrigatória), de sete a 15 anos;

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.skolverket.se>>. Acesso em 02 abr. 2017.

*gymnasieskolan* (educação secundária), de 16 a 18 anos. Não existem formas paralelas escolares que se sobreponham no ensino da mesma idade, e os alunos com deficiência são integrados ao máximo nas escolas regulares.

Existem, também, as escolas independentes, ou seja, particulares, mas totalmente gratuitas, sendo financiadas e abertas ao controle do Estado. O número dessas escolas cresceu significativamente entre os anos de 1991 e 2006. Essa expansão deve-se ao incentivo por parte do governo, compreendendo que as escolas independentes têm chances de conceder melhores atendimentos às diferentes peculiaridades e anseios da comunidade sueca, permitindo também a livre escolha dos alunos, que passam a ter o direito de decidir onde desejam estudar. De acordo com esse sistema, as escolas têm a tarefa de atrair um número mínimo de alunos, caso contrário, podem ser fechadas. Dessa maneira, há uma maior competitividade e qualidade de ensino entre estas escolas (AVELAR, 2014).

Atualmente, a legislação educacional da Suécia é composta pelo Ato Educacional e currículos nacionais, os quais são complementados pelos programas de estudos ou ementas curriculares, nos quais o governo especifica os objetivos de aprendizagem em todas as matérias. O Ato Educacional, de 1985, com diversas emendas, foi alterado pelo Ato Educacional de 2010 (SFS 2010:800). Ele legisla sobre toda a educação, com exceção da educação superior, e determina os valores básicos da escola e suas tarefas e fornece objetivos e diretrizes para o trabalho escolar. Define quem são os responsáveis por atividades específicas na escola. Quanto aos currículos, existem três nacionais: da educação infantil (LpFö 1998), da educação compulsória (obrigatória) (Lfo 1994) e da educação não compulsória (Lpf 1994), composta pela educação secundária, educação especial e educação de adultos.

A Agência Nacional da Educação Especial <sup>8</sup> (*Specialpedagogiska Skolmyndigheten*) é a autoridade administrativa central para as escolas especiais, responsável pelas oportunidades de desenvolvimento e educação dos alunos com necessidades pedagógicas específicas, e a inspetoria de instituições de ensino (*Skolinspektionen*) supervisiona a qualidade das escolas de todo o país. Existem na Suécia oito escolas especiais, a maior parte delas – seis escolas – especializadas no ensino de crianças surdas.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/>>. Acesso em 02 abr. 2018.

A Figura 1 mostra a organização do sistema educacional atual nos dois países.

**Figura 1 – Sistemas educacionais brasileiro e sueco em níveis de ensino**



Fonte: Elaborado pela autora com dados de United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2016), European Agency for Development in Special Needs Education (EURYDICE, 2017).

Enquanto a educação obrigatória, no Brasil, é de 14 anos, na Suécia é de apenas nove. A diferença está no fato da pré-escola e o ensino médio não fazerem parte da obrigatoriedade no sistema educacional sueco. Diante desse cenário, parece não existir respaldo legal para as crianças suecas adquirirem a língua de sinais desde bem cedo. No país, há uma única escola de educação infantil, que parece conseguir atender todas as crianças surdas cujos pais optam por uma educação em língua de sinais antes mesmo da educação obrigatória.

Sobre a organização da educação brasileira, constata-se que cada estado tem autonomia para organizá-la com objetivos específicos. Estados e Distrito Federal são os responsáveis pelas séries finais do ensino fundamental e ensino médio; e os municípios, por sua vez, pela educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Na Suécia, os municípios são responsáveis por todos os níveis de ensino, com exceção da educação superior. Isso inclui, também, as escolas especiais.

Os currículos nacionais suecos regem a educação por todo país e são os mesmos para as escolas especiais e escolas sâmi<sup>11</sup>; considerando, contudo, a questão da primeira língua dos alunos. No Brasil, há um plano nacional de educação, todavia, estados e municípios tiveram que organizar seu próprio plano

<sup>9</sup> A educação primária se refere aos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>10</sup> O ensino secundário se refere aos anos finais no ensino fundamental e ao ensino médio.

<sup>11</sup> Povos indígenas que vivem no norte da Escandinávia.

sob o argumento de melhor adaptarem para a realidade local. Portanto, semelhanças e diferenças podem ser encontradas ao considerar os objetivos específicos de cada municipalidade (CRAVEIRO; MEDEIROS, 2013).

Uma outra diferença está na administração das escolas especiais. Na Suécia, há uma Agência Nacional da Educação Especial, que é a autoridade central das escolas especiais, e, no Brasil, atualmente, não há um órgão específico. A Secadi é a atual responsável pela educação especial, após a extinção da SEESP. Propõe orientações, mas não é um órgão responsável por supervisionar o funcionamento de unidades escolares. Além disso, cuida de inúmeros outros assuntos, conforme já enumerado. A diferença territorial é uma fator que impacta a educação e sua supervisão, sendo nacional para a Suécia, e local para o Brasil.

Portanto, são princípios fundamentais do sistema educativo da Suécia: a) o acesso de todos os cidadãos a uma educação equivalente, independentemente do sexo, de grupos étnicos e de classe social; b) uma escola obrigatória (de nove anos) aberta a todos os jovens; c) a validade nacional dos currículos, tanto para a escola obrigatória como para a não obrigatória; d) a escola especial para pessoas com deficiência; e) a escola sâmi e f) a educação de adultos. Esses fatores contribuem para a solidez de um sistema estruturalmente uniforme em todos os níveis em que se desenvolve (SFS 2010:800).

A população sueca é considerada totalmente alfabetizada, enquanto que, no Brasil, ainda há um número relativamente grande de crianças em idade escolar fora das escolas brasileiras, nos diferentes níveis de ensino. De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2016, há cerca de 48,8 milhões de estudantes matriculados na educação básica das redes públicas municipal e estadual de ensino. Essas matrículas abrangem creche, pré-escola, ensinos fundamental e médio, educação de jovens e adultos e educação especial. O Inep não menciona o número de matrículas esperadas para a educação básica; todavia, destaca que o Brasil possui mais de 2,5 milhões de crianças e adolescente entre sete e 14 anos fora da escola. Esses números também são mostrados no levantamento realizado pelo programa Todos pela Educação (TPE), com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Os dados apresentam que cerca de 6% do universo total de alunos ainda permanece fora da escola.

A quantidade de matrículas de estudantes no ensino superior ainda é baixa, tanto no Brasil quanto na Suécia. Todavia, o Brasil supera a taxa sueca com um percentual de 11,7% maior de estudantes fora deste nível de ensino; chegando aos 62,3% de estudantes em idade escolar não matriculados no ensino superior.

#### **4.2 Educação de surdos**

No Brasil, a discussão sobre crianças com deficiência frequentarem (ou não) escolas e/ou classes especiais, ou serem incluídas no ensino regular é antiga e aponta para inúmeros casos de fracassos e insucessos.

O movimento de inclusão, iniciado nos anos 90, tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve-se adaptar ao aluno independente de sua origem social, ética ou linguística. A escola, por sua vez, visa a permanência desses alunos no espaço da sala de aula regular, levando-os a obterem resultados satisfatórios no desempenho acadêmico e social (MAZZOTA, 1996). A implementação da escola inclusiva implica em uma nova postura da escola regular, que deve propor no projeto político-pedagógico, no seu currículo, e nas estratégias de ensino e avaliação, ações que favoreçam a inclusão educacional e social de modo que suas práticas educativas sejam diversificadas, a fim de atender a todos os alunos (CAMPOS, 2013).

Entretanto, a realidade é bem diferente do que está previsto. Não são raros os casos de alunos com deficiências inseridos na rede regular de ensino com pouco e/ou nenhum recurso pedagógico que atenda às suas necessidades educacionais específicas, bem como professores com pouca e/ou nenhuma formação especializada para atendê-los. Isso acontece, também, com os alunos surdos, que são inseridos em salas com 30 ou mais alunos ouvintes sem nenhuma ação significativa que se preocupe com seu aprendizado, além da pouca preocupação com a questão da primeira língua dos surdos, tornando a relação em sala de aula conflitante.

Quando um aluno surdo é inserido na escola regular, aspectos relativos à sua condição sociolinguística precisam ser considerados. Ou seja, a surdez não pode ser desconsiderada no processo educacional a fim de atender a questão linguística desse aluno. É nesse caminho que surge a proposta bilíngue de educação de surdos, na qual a língua brasileira de sinais (Libras) é considerada a primeira língua

dos surdos e a língua portuguesa – na modalidade escrita – a segunda língua. Assim, a Libras é vista como a base linguística (primeira língua) para o ensino-aprendizagem da língua escrita (LACERDA; LODI, 2009).

Atualmente, os surdos em idade escolar podem ser encontrados em salas de aula da rede regular de ensino, com ou sem a presença de tradutores/intérpretes de Libras; escolas polo de educação bilíngue; escolas de educação bilíngue para surdos (municipais, estaduais e/ou federais) e em algumas escolas especiais para surdos (mantidas por entidades privadas) espalhadas pelo Brasil. Para a política nacional de educação, a inserção do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais, visto que se acredita que a inclusão escolar possibilita a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Essa proposta prevê que o professor incentive a construção do conhecimento por meio da interação com os colegas, ressaltando a valorização das diferenças no convívio social e o reconhecimento do potencial de cada ser humano (DAMÁZIO, 2007).

Todavia, o surdo não é contemplado no processo de inclusão, por não ter uma língua compartilhada com seus professores e colegas, ficando, assim, em desigualdade linguística em sala de aula. Com isso, não está garantido aos estudantes surdos nem o acesso aos conteúdos escolares em Libras e nem o domínio daquela que deveria ser a segunda língua no currículo escolar: o Português (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

É evidente que, no caso das pessoas surdas, os objetivos educacionais só podem ser alcançados por meio de línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas; que se constituem na forma de linguagem mais acessível ao surdo, pois é considerada sua primeira língua. O surdo, mesmo sem ouvir, pode ser competente em uma língua visual-gestual, capaz de favorecer seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição como sujeito.

No Brasil, as diferentes realidades regionais e a política nacional de educação orientando estados e municípios em direção à educação inclusiva criam uma série de empecilhos para que as escolas especiais – nas quais a língua de sinais é potencialmente utilizada – sejam organizadas. Em meio às discussões sobre propostas para a educação de surdos, há um grande número de crianças surdas aguardando uma oportunidade de escolarização e de acesso aos conhecimentos. Diante dessa realidade, famílias, comunidades surdas e vários profissionais buscam

constantemente soluções locais para o desenvolvimento e sucesso dos surdos, enquanto a educação bilíngue não se instala efetivamente para toda a população surda (LACERDA; GÓES, 2000).

A condição bilíngue dos surdos brasileiros é caracterizada, formalmente, no documento elaborado por um grupo de trabalho constituído por pesquisadores e profissionais surdos e ouvintes em conjunto com a extinta Secretaria de Educação Especial, no bojo da Secadi, que define subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue (BRASIL, 2014):

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras, e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (BRASIL, 2014, p.6).

Assim, enfatiza a necessidade do aprendizado da Libras o mais cedo possível, de zero a três anos de idade, garantindo a aquisição como primeira língua. Entretanto, a realidade é bem diferente, já que as famílias dos surdos constituem contextos monolíngues em língua portuguesa pelo fato de que, em 95% dos casos, as crianças surdas são nascidas e criadas em meios ouvintes. O contato com interlocutores fluentes em Libras é quase inexistente, com exceção dos casos em que crianças surdas encontram esses interlocutores nas escolas (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Sob este mesmo argumento, Lacerda e Lodi (2009) enfatizam a importância de destacar a escola como um espaço onde o surdo possa conviver desde bem cedo com interlocutores efetivos da Libras, uma vez que, na maioria dos casos, o ambiente familiar não proporciona essa garantia. Todavia, ainda há poucas escolas que têm a Libras na centralidade dos processos de ensino e aprendizagem na educação de surdos, resultando em uma educação com inúmeras lacunas e ineficiente para a formação integral dos alunos surdos.

Ainda nesse viés, de acordo com a LDB, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. Uma vez que a pré-escola é obrigatória, o direito de adquirir a Libras



nesse nível de ensino também o é, assegurando, assim, o direito de aquisição de primeira língua o mais cedo possível. Todavia, na prática, não são raros os casos de alunos surdos que cursam toda a educação obrigatória sem a Libras, sem tradutores/intérpretes e sem qualquer tipo de recursos e adaptações.

Diferente da realidade brasileira, na Suécia há seis escolas especiais para surdos, cinco delas de Ensino Fundamental: Birgittaskolan (Örebro), Kristinaskolan (Härnösand), Manillaskolan (Stockholm), Vänerskolan (Vänersborg) e Östervångsskolan (Lund); e uma de ensino pré-escolar. Nessas escolas de ensino fundamental, os alunos surdos podem cursar toda a educação obrigatória em língua de sinais.

O modelo sueco bilíngue para a educação dos surdos, que se propagou por vários países do mundo, está atrelado ao papel atribuído à língua de sinais, que, por sua vez, não é considerada um instrumento ou meio de alcançar melhores resultados de ensino, mas uma primeira língua para os estudantes, com tudo que a ela se vincula (SVARTHOLM, 2013). Com isso, as escolas especiais para surdos possuem uma responsabilidade extra no desenvolvimento da primeira língua dos estudantes, com o compromisso de possibilitar essa aquisição ainda nos primeiros anos de escolarização. Svartholm (2014) acrescenta que

O termo “primeira língua” não é normalmente usado para a ordem precisa em que a língua é aprendida, mas sim pelo seu papel no desenvolvimento da criança. Este termo é usado para a língua que preenche funções importantes para a criança (cognitivas, emocionais, sociais) e é ainda mais importante quando aplicado à criança surda, para a língua que é aprendida naturalmente em situações normais, interativas com outras crianças e adultos que usam a língua (p.35).

Assim, para Svartholm (2013), a língua de sinais e a língua sueca – na modalidade escrita – preenchem diferentes funções para o surdo; uma relação comum entre os indivíduos bilíngues ou sociedades bilíngues. Nessa perspectiva, a autora destaca que

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a língua falada preenche para seus usuários; a língua sueca basicamente preenche as funções da língua falada. Esta perspectiva linguística funcional é a base da definição do bilinguismo dos surdos no currículo sueco (p.19).

De acordo com o modelo sueco, os resultados do ensino apontam para um número cada vez maior de estudantes surdos graduados nas escolas especiais, com habilidades progressivamente melhores no sueco escrito.

O ambiente comunicativo, interativo em sala de aula, é muito importante para a aprendizagem de qualquer criança, surda ou ouvinte. É do encontro com a língua, do entendimento da informação apresentada em diversas formas linguísticas e do uso individual da língua que o desenvolvimento da criança ocorre, tanto linguístico quanto cognitivo.

Ao descrever a educação de surdos na Suécia, Svartholm (2011) afirma que

O que torna a educação dos surdos na Suécia tão especial não é apenas o ensino bilíngue comumente aceito como tal, mas também o fato de que os objetivos gerais para as escolas especiais para surdos e deficientes auditivos, como expresso no Currículo Nacional, são os mesmos que as metas para a escola obrigatória em geral. Em outros países, as expectativas oficialmente manifestadas sobre as crianças surdas e suas realizações são muito menores do que aqui (p.151).

Isso também pode ser visto no Brasil. Em muitas escolas a Libras não é vista como disciplina curricular, o que reforça a não garantia de adquiri-la como primeira língua das crianças surdas.

Mesmo não tendo a educação infantil como obrigatória, a Suécia também conta com escola especial para surdos em idade pré-escolar, fazendo com que cheguem à educação primária (séries iniciais do ensino fundamental), aos sete anos de idade, com uma língua já adquirida. Nas escolas especiais, os surdos adquirem a língua de sinais como sua primeira língua e todo conteúdo escolar é ministrado por meio dela através dos professores, todos fluentes em língua sueca de sinais.

Outro fator que merece destaque é a formação em língua de sinais oferecida às famílias dos alunos surdos. Essa medida adicional contribui significativamente para garantir o desenvolvimento da primeira língua o mais cedo possível. Nesse viés, Svartholm (2014) afirma que:

O modelo sueco para ensino bilíngue é baseado na premissa de que a criança surda tenha a Língua de Sinais (LS) como sua primeira língua, mesmo que para a maioria dos indivíduos surdos isto deva ser oportunizado por um suporte extra às suas famílias, por meio de pré-escolas nas quais a Língua de Sinais seja usada, tendo uma língua primária que sirva de base para o ensino de uma segunda língua para as crianças surdas (p. 36).

Todavia, essa condição não é atingida pela totalidade das crianças surdas, uma vez que as crianças com implantes cocleares constituem uma exceção, já que por opção das famílias recebem treinamento de fala e sessões fonoaudiológicas durante anos, sem contato com a língua sueca de sinais (SVARTHOLM, 2014). Contudo, nesse contexto, ao perceberem o resultado pouco ou quase nada exitoso, seus pais procuram matricular seus filhos surdos implantados nas escolas especiais a partir do ensino obrigatório. Nesse cenário, as crianças, já com sete anos de idade, ainda não possuem nenhuma língua adquirida. Esses “sete anos brancos”, como são chamados na Suécia os anos sem a aquisição efetiva de uma língua, porém, terão de ser recuperados no correr dos anos com uma educação bilíngue em língua de sinais; uma responsabilidade a mais para as escolas especiais.

Assim, as escolas especiais na Suécia se preocupam com os sete primeiros anos sem nenhum contato com a língua, período em que os pais procuram os resultados do implante coclear por ser essa uma prática crescente nos países da Escandinávia e da Europa (DE MEULDER, 2016). Em um futuro próximo, é bem provável que os surdos sem implante coclear sejam uma minoria de usuários de língua de sinais, já que, de acordo com Svartholm (2014),

Hoje, na Suécia, há muito poucas crianças surdas – de fato apenas uma pequena quantidade delas – , nas idades pré-escolares, que não tenham um dispositivo técnico de audição deste tipo. A grande maioria das crianças surdas, uma proporção maior do que 90%, são implantadas, e hoje em dia, ainda mais comumente, em uma tenra idade. A Suécia tem, de fato, a maior taxa de implantações comparativamente ao tamanho de sua população (p. 44).

No Brasil, ao longo do processo de escolarização, os surdos foram privados da interlocução em língua de sinais. Oscilavam entre leitura labial e alguns gestos caseiros, desenvolvidos com seus familiares, os quais não puderam contar com formação em língua de sinais, como as famílias das crianças surdas que vivem na Suécia.

Já sobre os implantes cocleares em crianças surdas, o Brasil ainda não conta com muitas pesquisas que focalizem esse público e seu desenvolvimento escolar. A maior parte das pesquisas enfatiza as questões clínicas da cirurgia e adaptação dos implantes. Cada vez mais alunos surdos implantados chegam à escola, e ainda que o acesso não seja tão simples (a população de baixa renda depende da cirurgia do implante coclear oferecida pelo Sistema Único de Saúde e a população com poder

aquisitivo maior pode optar por pagar a cirurgia, que tem alto custo) cada vez mais casos se fazem presentes.

Portanto, diferente da realidade sueca, os surdos brasileiros não podem cursar toda a educação obrigatória em língua de sinais. O número de salas de aula da rede regular de ensino, com a presença de tradutores/intérpretes de Libras; de escolas polo de educação bilíngue; de escolas municipais de educação bilíngue para surdos e de escolas especiais no Brasil ainda é bem pequeno.

Se a extensão territorial da Suécia for dividida pelo número de escolas para surdos, pode ser visto que há uma escola a cada 75.000 Km<sup>2</sup>. Nessa perspectiva, o Brasil precisaria ter, considerando sua extensão territorial, aproximadamente 113 escolas para surdos; um número bem diferente do atual.

## 5 METODOLOGIA

O objetivo desse trabalho é investigar, na perspectiva comparada, os documentos que reconhecem as línguas de sinais no Brasil e na Suécia e analisar se os respectivos reconhecimentos contribuíram para o processo educacional dos surdos, em ambos os países. Assim, optou-se por adotar a metodologia de estudos em educação comparada, que permite identificar semelhanças e diferenças no contexto indicado, ampliando o campo de análise e de compreensão da realidade nacional no confronto com outro(s) país(es).

Esta pesquisa consiste, portanto, em um estudo de abordagem qualitativa, do tipo documental, com dados de fontes primárias. Para Marconi e Lakatos (2010), a principal característica da pesquisa documental é a fonte de coleta de dados, pois, nesse tipo de pesquisa, a fonte está restrita a documentos. A legislação de ambos os países sobre o reconhecimento e a oficialização da língua de sinais foi explorada. A partir das argumentações de Lacerda, Albres e Drago (2013), entende-se que

[...] os textos legais constituem importante campo de pesquisa; já que neles estão materializadas ideias e propostas de implementação de práticas que interferem diretamente na vida das pessoas, de modo que a melhor compreensão de tais textos pode colaborar [...] para o melhor atendimento dos sujeitos surdos (p. 69).

As autoras acrescentam que esse tipo de estudo se revela como fundamental no campo das políticas públicas, uma vez que “os documentos oficiais são instrumentos para a concretização dos direitos dos cidadãos” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 69).

De acordo com Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo “descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 28). O autor acrescenta que descrever, nesse contexto, significa identificar, relatar, comparar, entre outros (GIL, 2008).

Nessa perspectiva, considerando que a comparação com outro país nos faz refletir sobre nossas próprias práticas, o método comparativo, segundo Marconi e Lakatos (2010), realiza confrontações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências entre tipos de grupos, sociedades ou povos, uma vez que “o método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no

passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento” (p. 89).

Dessa forma, o desenvolvimento da metodologia se deu a partir das quatro seguintes etapas: a) identificação e seleção dos documentos; b) tradução e organização dos documentos; c) elaboração do protocolo de registro para a sistematização de dados e d) Análise e discussão dos dados.

É importante salientar que a opção metodológica para investigar os documentos que reconhecem as línguas de sinais nos dois países foi apoiada fundamentalmente em autores comparatistas tais como António Gomes Ferreira (2008), António Nóvoa (2009), Bob Adamson (2012), Ferran Ferrer Julià (1998, 2002); e em estudos comparados e internacionais, como Cabral (2010), Lissi, Svartholm e González (2012), Guerreiro (2016), Santos, Coelho e Klein (2016) e De Meulder (2016).

### **5.1 Identificação e seleção dos documentos**

Ao iniciar as buscas pela legislação sueca, foi necessária a tradução de alguns sítios até chegar ao sítio oficial do Parlamento sueco. Em seguida, foi feito contato com a Embaixada da Suécia no Brasil a fim de localizar as leis sobre a língua de sinais daquele país. Depois de algumas semanas, a responsável pelo setor respondeu via correio eletrônico com alguns endereços de sítios na internet que poderiam ajudar na pesquisa. Entre eles, estavam os sítios: das Universidade de Estocolmo e de Gothenburg, do Instituto para a Língua e Folclore e do Parlamento sueco. Assim, constatou-se que não havia novas fontes além daquelas já acessadas, confirmando que a busca até então realizada estava no caminho certo.

Em seguida, realizou-se a identificação e seleção dos documentos em sítios oficiais dos dois países pesquisados. No Brasil, a legislação foi consultada no portal do Ministério da Educação (<http://www.mec.gov.br>). Para a legislação sueca, foi consultado o portal do Parlamento sueco (<http://www.riksdagen.se>).

No Brasil, a origem das constituições, das leis, dos decretos, assim como das resoluções, ocorre por meio de processo legislativo, o qual percorre as fases de iniciativa, discussão, votação, sanção e promulgação ou veto. Na Suécia, o Parlamento ocupa essa função; é o responsável por elaborar leis e efetuar emendas à Constituição. Após inúmeras leituras, pode-se afirmar que uma lei na Suécia

sempre é antecedida por um relatório de investigação e por uma proposta de lei, e o mesmo aconteceu com a Lei da Língua (SFS 2009:600), criada após o Relatório de Investigação SOU 2008:26 e Proposta de Lei 2008/09:153. Isso também aconteceu no Brasil com a Lei de Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (nº 10.436/2002), antecedida pelo Projeto de Lei nº 131/1996.

#### **Quadro 2 – Documentos oficiais sobre o reconhecimento das línguas de sinais**

<b>Brasil</b>	<b>Suécia</b>
Língua de Sinais nº 10.436/2002	Lei da Língua Sueca SFS 2009:600

Fonte: Elaborado pela autora.

### **5.2 Tradução e organização dos documentos**

Partindo da terceira lei contida na Constituição da Suécia, o Ato da Liberdade de Imprensa determina o princípio do acesso público a documentos oficiais a fim de garantir uma sociedade aberta com acesso à informação sobre o trabalho do Parlamento, do governo e das agências públicas. Essa lei permite que pessoas estudem documentos oficiais sempre que quiserem. Assim, após identificados, os documentos foram traduzidos com o auxílio de aplicativos e dicionários para fins acadêmicos. Após o exame de qualificação, providenciei também uma tradução técnica, para evitar quaisquer equívocos (Anexo A).

Destaca-se a dificuldade em identificar um profissional<sup>12</sup> especializado em tradução de documentos em sueco; contudo, ao final, a contratação do serviço foi efetivada e o resultado foi exitoso.

Após essa organização, foi realizada uma leitura inicial e desenvolveu-se a exploração sistemática do material, com o objetivo de identificar os elementos fundamentais, eixos temáticos ou categorias que pudessem contribuir com a elaboração de um protocolo de registro de dados para o alcance dos objetivos propostos.

### **5.3 Elaboração do protocolo de registro para a sistematização de dados**

Um protocolo de registro foi elaborado com a finalidade de identificar o máximo de elementos a serem codificados em categorias. Assim, categorias foram

<sup>12</sup> Um profissional do Consulado Geral da Suécia, no Brasil, foi contratado para realizar a tradução técnica do documento. Mais informações disponíveis em: <<http://www.consuladosueciasp.org.br>>.

estabelecidas para extrair o conteúdo dos documentos em estudo, bem como para fundamentar a interpretação final dos dados.

Em uma segunda fase da construção do protocolo, foi necessário diferenciar as categorias elaboradas e reagrupá-las analogicamente segundo os seus gêneros. Para isso, foram consideradas algumas qualidades que, segundo Bardin (2016), são imprescindíveis em uma categoria: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade — que permitem inferir se o conjunto de categorias fornecerá resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Assim, o protocolo apresenta os seguintes índices:

- a) Tipos de reconhecimento dados às línguas de sinais nos países em estudo;
- b) Análises da Lei Libras e Lei da Língua Sueca;
- c) Contribuições dos documentos de reconhecimento de línguas de sinais para a educação bilíngue de surdos.

#### **5.4 Análise e discussão dos dados**

O tratamento dos dados registrados se apoiou na abordagem de análise do conteúdo, a qual Bardin (2016) define como uma técnica de investigação científica que permite interpretações por meio de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos de um determinado meio de comunicação. A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos, criando novas formas de compreender os fenômenos.

Uma preocupação fundamental foi a de manter o caráter subjetivo da análise do documento com o máximo de imparcialidade. Desse modo, a análise foi direcionada no sentido de possibilitar uma inferência sobre os elementos registrados de forma literal, obedecendo-se aos índices.

A interpretação foi realizada considerando as condições de produção dos textos, ou seja, o conjunto das circunstâncias de fatos que acompanham a redação dos documentos. Nesse sentido, Cabral (2010) reforça que o sistema educativo de um país deve ser estudado por meio de uma leitura histórica das transformações sociais, culturais e econômicas que o determinam, para colaborar com uma compreensão mais aprofundada dos textos trabalhados.

Dessa forma, os dados identificados em cada país foram analisados e discutidos à luz da literatura. Em seguida, foi realizada comparações entre as duas



realidades na tentativa de esclarecer as principais características, divergências e semelhanças entre a legislação brasileira e a sueca. Por último, foram apresentadas as conclusões do estudo, de modo comparativo.

## **6 REFLEXÕES SOBRE O RECONHECIMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS NO BRASIL E NA SUÉCIA**

As análises dos resultados do estudo foram organizadas em três sessões. Na primeira, estão apresentados e discutidos os tipos de reconhecimento dado às línguas de sinais nos países em estudo. Em seguida, estão descritas as análises dos documentos considerando o texto original para a Lei da Língua Brasileira de Sinais e o texto traduzido para a legislação sueca. E, por último, foram abordadas as possíveis contribuições dos documentos de reconhecimento de línguas de sinais para a educação de surdos em ambos os países.

### **6.1 Reconhecimento das línguas de sinais no Brasil e na Suécia: quando e qual o tipo de reconhecimento dado às línguas de sinais?**

Não está claro quem colocou o tópico “reconhecimento de língua de sinais” na agenda política internacional. De acordo com De Meulder (2015b), os representantes nórdicos afirmam ser esta uma “invenção nórdica” e usam como argumento o fato de a Finlândia ter sido o primeiro país europeu a reconhecer constitucionalmente sua língua de sinais, no ano de 1995.

O conceito de “reconhecimento” foi utilizado pela primeira vez em uma resolução aprovada no Congresso Mundial realizado pela Federação Mundial dos Surdos (WFD) em Helsinque, no ano de 1987. Naquela época, a WFD era presidida pelo surdo sueco Yerker Anderson, e tinha a finlandesa Liisa Kauppinen como vice-presidente. Durante seu mandato (1983-1995), Anderson iniciou mudanças significativas nos objetivos das políticas de acessibilidade e de reconhecimento de línguas de sinais, em parceria com a Unesco. O principal objetivo era o reconhecimento de línguas de sinais como línguas “legítimas” dos surdos (DE MEULDER, 2015b).

Outros vestígios, por sua vez, apontam para o Reino Unido quando, em 1982, a Associação Britânica de Surdos (BDA) pede ao governo o reconhecimento da língua britânica de sinais e o reconhecimento da comunidade surda como uma minoria linguística (DE MEULDER, 2015b). Alguns anos depois, a Associação Britânica de Surdos inicia a criação do Secretariado Regional da Comunidade Europeia (ECRS, atualmente denominado União Europeia dos Surdos – EUD), de onde se originou a campanha europeia para o reconhecimento das línguas de sinais; resultando na aprovação da primeira resolução do Parlamento Europeu sobre

línguas de sinais, em 1988. No ano seguinte, o conceito de “reconhecimento” também foi utilizado na Declaração sobre o Reconhecimento da Línguas de Sinais Nacionais dos Surdos, aprovada no Terceiro Congresso Europeu sobre Pesquisa em Língua de Sinais (DE MEULDER, 2015b).

Entretanto, antes de 1995 – data do primeiro reconhecimento oficial de língua de sinais – alguns países já haviam mencionado a língua de sinais em algum tipo de legislação, como é o caso da Suécia, onde o governo aprovou um projeto de lei parlamentar sobre o orçamento nacional em 1981. O apêndice desse projeto de lei menciona que recursos seriam destinados para a “língua de sinais”. Assim, mesmo sem um ato legal definitivo, a Suécia reconheceu a língua de sinais como língua de instrução e como primeira língua dos surdos, sendo o primeiro país do mundo a garantir uma educação em língua de sinais (BAGGA-GUPTA, 2010; DE MEULDER, 2015b).

No decorrer dos anos, as discussões sobre direitos linguísticos e línguas minoritárias contribuíram para o reconhecimento de línguas de sinais em diversos países do mundo, influenciando as estruturas sociais para consideração dos surdos enquanto sujeitos, membros de uma minoria linguística.

Na Suécia não foi diferente. Com os argumentos de que a linguagem é de fundamental importância para as oportunidades de desenvolvimento do indivíduo e um pré-requisito para a sua participação no processo democrático, a questão da língua sueca e demais línguas minoritárias passa a ser investigada e discutida em vários contextos até alcançar uma lei para seu reconhecimento.

Assim, o reconhecimento explícito da língua de sinais na Suécia se efetivou em 2009, por meio de uma legislação linguística mais ampla:

#### LEI DA LÍNGUA SUECA

SFS (Constituição sueca) N° 2009:600

Departamento/Autoridade: Ministério da Cultura

Emitido em: 28/05/2009

Registro de alteração: SFSR (Site com informações públicas)

Fonte: Secretaria do governo / Lagrummet.se

Conteúdo e objetivo da lei

1 § Esta lei contém disposições sobre a língua sueca, as línguas de minorias e a língua sueca de sinais. A lei também inclui disposições sobre a responsabilidade do Estado para que cada pessoa possa ter acesso à língua assim como sobre o uso da língua em atividades públicas e contextos internacionais.

2 § O objetivo da lei é indicar a posição e o uso da língua sueca e de outras línguas na sociedade sueca. A lei também protege a língua sueca e a pluralidade linguística na Suécia, além do acesso das pessoas à língua.

3 § Se houver alguma outra lei ou decreto que contenha alguma disposição que diverja desta lei, a referida disposição será considerada válida.

#### A língua sueca

4 § A língua sueca é a língua principal da Suécia.

5 § Como língua principal, o sueco é a língua comum da sociedade a que todos que moram na Suécia devem ter acesso e que deve ser usada dentro de todas as regiões da sociedade.

6 § O Estado é o principal responsável pela utilização e pelo desenvolvimento da língua sueca.

#### As línguas das minorias nacionais

7 § As línguas das minorias nacionais são o finlandês, o ídiche, o finlandês tornedaliano (*meänkieli*), o români (*romani chib*) e o sâmi (*samiska*).

8 § O Estado tem a responsabilidade especial de proteger e promover as línguas nacionais das minorias.

#### A língua sueca de sinais

9 § O Estado tem a responsabilidade principal de proteger e promover a língua sueca de sinais.

#### O uso da língua em atividades públicas

10 § A língua oficial dos tribunais, autoridades administrativas e demais entidades que atuam como atividades públicas é a língua sueca.

Em outra lei há disposições especiais sobre o direito de utilização de línguas nacionais das minorias e de outra língua nórdica.

No que se refere à obrigação por parte de tribunais e autoridades administrativas quanto à contratação de intérpretes e tradução de documentos, há disposições específicas.

11 § A linguagem usada para atividades públicas deve ser aprimorada, objetiva e inteligível.

12 § As autoridades têm uma responsabilidade especial para que a terminologia sueca, dentro de suas áreas de especialização, seja acessível, tenha utilização e possa ser desenvolvida.

#### A língua sueca em contextos internacionais

13 § A língua sueca é o idioma oficial da Suécia em contextos internacionais.

A posição do idioma sueco como idioma oficial da União Europeia tem que ser protegida.

#### O acesso de qualquer pessoa à língua

14 § Qualquer pessoa que more na Suécia tem que ter a possibilidade de aprender, aprimorar e usar o sueco. Além disso:

1. Qualquer pessoa que pertença a uma minoria nacional tem que ter a possibilidade de aprender, aprimorar e usar a língua da minoria, e
2. Qualquer pessoa que seja surda ou sofra de deficiência auditiva, ou qualquer pessoa que por qualquer outro motivo precise recorrer à língua de sinais, tem que ter a possibilidade de aprender, aprimorar e usar a língua sueca de sinais.

Qualquer pessoa que tenha outra língua materna além daquelas mencionadas no primeiro parágrafo tem que ter a possibilidade de aprimorar e usar sua língua materna.

15 § O Estado é responsável para que qualquer pessoa tenha acesso à língua, conforme o parágrafo 14. (SFS 2009:600)

A mesma lei, por sua vez, também reconhece o sueco como principal língua do país e outras cinco línguas minoritárias no território sueco: o finlandês, o ídiche, o finlandês tornedaliano, o români e o sâmi.

Todavia, é preciso destacar que a decisão parlamentar – com data de 1981 – foi suficiente para impulsionar uma educação bilíngue para os surdos, durante toda educação obrigatória e, também, no período pré-escolar. Além disso, a decisão do Parlamento afirmou que a língua de sinais seria a língua de ensino nas escolas

especiais para surdos e, também, a primeira língua dos surdos. Assim, essa decisão fez da Suécia o primeiro país no mundo a dar status de língua a uma língua de sinais, e contribuiu decisivamente para a manutenção de escolas especiais para surdos espalhadas por todo país (SOU 2008:26).

Depois que a Suécia passou a ser membro do Conselho da Europa, em 2000, ela aderiu a duas convenções sobre minorias linguísticas: a Convenção para a Proteção das Minorias Nacionais e a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (ONU, 1992). Todavia, antes de 2000, a Suécia já contava com uma lei específica que proporcionava aos indivíduos o direito de usar línguas minoritárias, como o sâmi, o finlandês e o finlandês tornedaliano nas suas relações com as autoridades públicas (SFS 1999:1175 e SFS 1999:1176). As disposições dessas leis eram aplicáveis em certos municípios, então chamados áreas de gestão, onde a língua era amplamente utilizada e contava com uma longa tradição.

Em 5 de outubro de 2000, o governo decidiu convocar uma comissão parlamentar com a tarefa de apresentar uma proposta de programa de ação para a língua sueca. O objetivo do programa era promover a posição da língua sueca e proporcionar aos indivíduos, independentemente da linguagem e do contexto social, oportunidades iguais de aquisição. O assim denominado Comitê da Língua Sueca apresentou a versão final do relatório de investigação em março de 2002, intitulado Metas da Língua - Projeto para Promoção da Língua Sueca (SOU 2002:27). A principal proposta do relatório era a criação de uma lei para regulamentar o status do sueco como língua principal do país.

Alguns anos depois, o governo apresentou ao Parlamento a Proposta de Lei Melhor Linguagem - Uma Política de Língua Sueca Integrada (Prop. 2005/06:2). A proposta ressaltava que a situação linguística na Suécia havia mudado em diferentes aspectos: cinco línguas receberam o status de línguas minoritárias nacionais; havia milhares de pessoas com origens estrangeiras vivendo na Suécia, e, para muitos deles, o sueco era uma segunda língua, e o uso da língua inglesa estava em crescimento constante por parcela significativa da população.

O governo, dessa forma, considerava a necessidade de uma política abrangente para promover a língua sueca, para que todos na Suécia tivessem a oportunidade de adquirir, usar e desenvolver o sueco, incluindo os usuários de língua de sinais e as demais minorias linguísticas nacionais reconhecidas da Suécia. Acrescenta que qualquer pessoa com um idioma diferente do sueco precisaria

manter e desenvolver sua língua materna. Ao mesmo tempo, para atender ao desenvolvimento social e à internacionalização, destaca a necessidade de boas oportunidades para adquirir conhecimento em língua inglesa e outras línguas estrangeiras.

Assim, o governo propõe os quatro seguintes objetivos para uma política linguística nacional: a) a língua sueca deve ser a língua principal na Suécia; b) o sueco será a língua comum da sociedade e deverá ser acessível a todos; c) todos devem ter o direito às línguas, para desenvolver e adquirir o sueco e para desenvolver e usar sua própria língua materna e línguas minoritárias nacionais e d) todos devem ter a oportunidade de aprender línguas estrangeiras (Prop. 2005/06:2). Esses objetivos, por sua vez, devem ser considerados em todas as áreas da sociedade. Ao finalizar a proposta, considera que existe a necessidade de uma organização linguística reforçada e coordenada, que possa acomodar as questões gerais de política linguística da língua sueca, das línguas minoritárias nacionais, da língua sueca de sinais e do ensino de línguas estrangeiras.

Em meados de 2007, o governo elegeu uma comissão especial para investigar as propostas sobre uma possível Lei da Língua para definir o status da língua sueca e demais línguas minoritárias, com o objetivo de preservar a diversidade linguística do país. Assim, surge o Relatório de Investigação em Defesa das Línguas - Legislação sobre a Linguagem (SOU 2008:26), elaborado pelo governo de Estocolmo, no qual o governador elegeu uma comissão presidida por um ex-governante e composta por especialistas em linguagem. O relatório foi concluído em 18 de março de 2008 e encaminhado para o Ministério da Cultura, e era composto pelos seguintes capítulos: a língua sueca; histórico; legislação: língua em alguns outros países; disposições do regulamento sobre a linguagem; compromissos internacionais; a linguagem na administração pública; língua de sinais; minoria nacional; idioma para imigrantes: cursos de línguas sueca para os imigrantes; o uso do inglês em diferentes áreas; sueco em contextos internacionais; considerações e propostas; análise de custos e impacto e comentário constitucional (SOU 2008:26).

Ao tratar sobre a língua de sinais, o Relatório de Investigação (SOU 2008:26) destaca sua importância para seus usuários e para a identidade e filiação cultural, semelhante à forma como é para todos os que usam uma língua falada (oral-auditiva). Além disso, afirma que o status de língua sueca de sinais também deveria ser regulamentado na Lei da Língua, sendo esse fato um sinal claro de que a

comunidade social majoritária respeita a importância da língua de sinais e a sua identidade.

Depois do minucioso trabalho apresentado pelo Relatório de Investigação em Defesa das Línguas (SOU 2008:26), o governo enviou ao Parlamento, em março de 2009, uma proposta de Lei da Língua (Prop. 2008/09:153), denominada Idioma para todos. A proposta foi aceita e a Lei da Língua Sueca (SFS 2009:600) foi aprovada e entrou em vigor em 1º de julho de 2009, consolidando os objetivos da política linguística nacional, propostos pelo governo e destacados na Proposta 2005/06:2.

A política linguística aplica-se a todas as línguas em circulação na Suécia. O Sueco é a língua principal, tal como definido pela Lei da Língua, e a língua de convívio social. Na mesma lei é garantido o estatuto das línguas minoritárias impondo ao país uma responsabilidade político-cultural com esses idiomas, garantindo sua sobrevivência ao longo dos anos (SFS 2009:600).

Assim, a Lei da Língua tem um importante efeito no fortalecimento do status da língua sueca de sinais e na promoção da sobrevivência do idioma. Ela também ajuda a visualizar a comunidade surda como uma comunidade linguística e a língua sueca de sinais sua língua de direito social. Isso significa que as crianças surdas têm o direito de aprender a língua de sinais e de usá-la nas escolas. É possível, também, utilizar a língua de sinais em atividades públicas, por meio de intérpretes de língua de sinais. No caso das famílias, parentes e/ou pais de pessoas surdas ou com alguma perda auditiva, estes também têm o direito de aprender a língua de sinais.

Portanto, desde o relatório inicial até a efetivação da lei, a língua de sinais fez parte dos conteúdos abordados. Mesmo já contando com um apoio legal específico vindo do Parlamento, a língua de sinais foi integrante ativa no conjunto de discussões que envolveram a língua sueca e demais línguas minoritárias.

Ao contrário do que pode ser observado na Suécia, os debates sobre a língua brasileira de sinais (Libras) não foram compostos por discussões vindas dos direitos linguísticos de minorias existentes no Brasil. Os movimentos surdos no Brasil foram afetados pelos debates de reconhecimento de língua(s) de sinais e da educação bilíngue de surdos, oriundas de diversas partes do mundo, sobretudo daqueles países que já haviam reconhecido suas respectivas línguas de sinais. Desses, cinco são membros da União Europeia: Finlândia, Eslováquia, Portugal, Letônia e

Eslovênia; três são países da América do Sul: Colômbia, Venezuela e Uruguai, e dois países africanos: Uganda e África do Sul.

Assim, por meio de movimentos sociais de lutas e manifestações, a comunidade surda passa, então, a reivindicar mudanças no país, até que se alcançou o reconhecimento explícito da Libras, em 2002, por meio de legislação específica:

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

*Paulo Renato Souza* (BRASIL, 2002)

De forma distinta da Suécia, o Brasil conta com uma lei exclusiva para a língua de sinais. Todavia, antes do reconhecimento legal de 2002, não havia nenhum tipo de reconhecimento implícito, declaração e/ou decisão do governo que estabelecesse qualquer tipo de direito linguístico aos surdos brasileiros. E, diferente



da Suécia, o reconhecimento da Libras não garantiu que fosse a língua de ensino nas escolas para surdos e, nem mesmo, a primeira língua dos surdos.

Portanto, o contexto da produção do texto político que resultou na Lei da Libras pode ser descrito a partir da própria história da educação dos surdos. Lodi (2013) conta que:

As primeiras discussões relativas ao reconhecimento e à legalização da língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais tiveram início no ano de 1996, a partir da realização da Câmara Técnica *O Surdo e a Língua de Sinais* (BRASIL, 1996), promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), vinculada à Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. Participaram da Câmara Técnica representantes de universidades públicas e privadas do Brasil, estabelecimentos de ensino para surdos, instituições voltadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a Libras e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), por meio dos quais as comunidades surdas puderam ter voz em todas as discussões realizadas. A Câmara Técnica caracterizou-se como um fórum democrático que teve como objetivo principal subsidiar as discussões referentes ao Projeto de Lei nº 131/96 em tramitação no senado, que dispunha sobre o reconhecimento da Libras. Após quatro dias de intensos trabalhos, traçou-se, no documento final, o contexto em que as pessoas surdas viviam e apresentou-se a necessidade de legalização da Libras, a fim de ser possível a participação social dos membros das comunidades surdas como cidadãos brasileiros. Foram apresentados aspectos linguísticos da Libras, caracterizados seus usuários e discutida a formação dos profissionais tradutores e intérpretes de línguas de sinais, elencando os conhecimentos necessários para essa prática. Apontou-se, ainda, a necessidade de inclusão da Libras nos currículos de formação dos profissionais que atendem e trabalham diretamente com a pessoa surda (BRASIL, 1996). O documento final serviu de base para as discussões do Projeto de Lei nº 131/96 nas Comissões Técnicas do Senado Federal e, após quase seis anos de tramitação, culminou na Lei nº 10.436/02 (p.53).

A preocupação inicial para o reconhecimento da língua de sinais estava estritamente ligada às questões educacionais. Na Suécia, por sua vez, toda a discussão estava intimamente atrelada às questões de direitos linguísticos. Isso pode ser visto a partir do momento em que o país passou a ser membro no Conselho da Europa.

Outro ponto que merece ser considerado é a elaboração de documentos prévios à publicação das leis. Na Suécia, o Relatório de Investigação (por meio de um Comitê eleito pelo governo e composto por especialistas em linguagem) e a Proposta de Lei (Prop. 2008/09:153) antecederam a Lei da Língua. Essa prática se

mostra comum e também pode ser observada no Brasil, considerando o Projeto de Lei nº 131/96, que antecedeu a Lei da Libras. A diferença está no fato de que a legislação sueca pode ser emanada do Parlamento, e a legislação complementar deve ser decretada pelo governo, ao abrigo das decisões parlamentares. A Lei da Língua, portanto, foi uma ação do Parlamento sueco mediante a necessidade de reconhecer as línguas faladas na Suécia; assim como de enfatizar o status da língua sueca. O período de tramitação desde o início do relatório, em 2007, até a aprovação da lei foi de dois anos. Todavia, após apresentada a proposta de Lei da Língua ao Parlamento, foi aprovada em quatro meses.

É preciso considerar que esse processo pode ter sido resolvido tão rapidamente porque, além do reconhecimento da língua sueca de sinais, Parlamento e governo vinham buscando a oficialização da língua sueca, e ambas estavam no mesmo documento, fazendo com que as discussões andassem juntas. O interesse da Lei da Língua era de toda a nação. No Brasil, em contrapartida, o processo de reconhecimento envolvia somente a Libras, língua de uma minoria linguística e de interesse de poucos, e não contou com discussões envolvendo a língua da nação brasileira, como na Suécia.

Além disso, no Brasil, a Lei da Libras não foi apresentada por iniciativa do governo, ainda que as necessidades da comunidade surda fossem evidentes. A tramitação, desde a discussão inicial até a aprovação, percorreu um período de seis anos. Todavia, se considerarmos a data de regulamentação da Lei da Libras, pode-se afirmar que o processo todo perdurou nove anos devido a questões burocráticas e falta de prioridade ao assunto no Parlamento brasileiro.

A regulamentação de uma lei é necessária devido à interdependência entre os três Poderes existentes no Brasil: Legislativo, Executivo e Judiciário. As leis são elaboradas pelo Poder Legislativo, que constitui o representante direto da população. A iniciativa das leis pode ser dos parlamentares, do presidente da república, do Supremo Tribunal Federal, dos Tribunais Superiores, do procurador geral da República e de grupos organizados da sociedade, como foi o caso do movimento surdo brasileiro para o reconhecimento de sua condição coletiva de minoria linguística (SKLIAR, 2013). Assim, as regras gerais desse processo estão na Constituição Federal (1988), considerada a principal fonte de referência para todas as demais leis. Todavia, depois de elaboradas, as leis que apresentam falhas ou brechas, ou ainda que precisam de mais informações para atender o que foi

proposto, precisam ser regulamentadas pelo Poder Executivo por meio de um decreto, com o objetivo de pormenorizar as disposições gerais e abstratas da lei, viabilizando sua aplicação.

É por esse motivo que, após o reconhecimento da Libras, iniciaram-se câmaras técnicas – com representantes de universidades, ministérios e da sociedade civil organizada relacionados à área da surdez – para discutir o texto do decreto que iria regulamentar a lei. Assim, o Decreto Federal nº 5.626 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 foi aprovado e assinado em 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), trazendo inúmeros aspectos do documento elaborado em 1996, durante a câmara técnica que levou ao reconhecimento da língua de sinais, conforme destacado por Lodi (2013). Na época de sua elaboração, o texto do decreto se aproximava, também, das questões referentes à educação inclusiva, movimento que certamente influenciou o reconhecimento da língua de sinais no Brasil (SANTOS; COELHO; KLEIN, 2016).

Nesse viés, foi somente depois da regulamentação da Lei da Libras que,

[...] pela primeira vez, em nível nacional, iniciaram-se discussões relativas à necessidade do respeito à particularidade linguística dos surdos e do uso da língua nos espaços educacionais e, portanto, o desenvolvimento de práticas de ensino atentas a esta especificidade (LACERDA; LODI, 2009, p. 12-13).

Existia, portanto, a circulação da Libras em espaços escolares e sociais; todavia, sem qualquer legislação que a amparasse como direito linguístico.

Assim, tanto no Brasil quanto na Suécia, o caminho percorrido até se chegar ao reconhecimento das línguas de sinais foi marcado por projetos, propostas de leis, relatórios de investigação, reuniões, câmaras técnicas, entre outras ações.

Para uma lei ser criada, estudos aprofundados precisam ser desenvolvidos sobre o tema com o objetivo de proporcionar respaldo teórico e técnico. Esses estudos possuem a responsabilidade de evitar possíveis conflitos com a sociedade, de modo geral. A publicação da Lei da Libras, por exemplo, atende às necessidades de uma minoria linguística e foi estudada durante anos até sua efetivação e, em seguida, regulamentação. Foi analisado, contudo, o impacto dessa lei para as demais minorias linguísticas e para a sociedade como um todo. É por esse motivo que, provavelmente, a Libras não foi oficialmente reconhecida como uma língua no documento que a rege. Caso contrário, o governo teria que reconhecer as 180 línguas minoritárias espalhadas por todo território nacional (OLIVEIRA, 2009).

Sabemos que o direito linguístico de uma minoria é, oficialmente, dever do Estado, e essa responsabilidade ganha destaque nas duas leis. E, ao mesmo tempo, viabilizar, tornar acessível, garantir o ensino da língua, entre outras ações demanda investimento de dinheiro público, o que pode impactar diretamente o orçamento do governo para esses fins. Por trás das prioridades de investimentos, há um jogo de forças e de demandas a ser administrado, o que reflete nitidamente nas decisões acerca do reconhecimento (ou não) de uma língua minoritária.

Nessa direção, podemos perceber que o debate sobre a língua de sinais no Brasil aconteceu divorciado de qualquer debate envolvendo outras línguas minoritárias que circulam no país, como as indígenas, de imigrantes, afrodescendentes, entre outras. As mudanças relativas à necessidade de uma política linguística que contemple a multiplicidade de línguas no Brasil ainda estão por ser feitas. Portanto, as discussões sobre a língua de sinais foram perpassadas pela questão da acessibilidade e dos direitos das pessoas com deficiência, que de alguma maneira sempre tiveram algum destaque no país<sup>13</sup>.

Na Suécia, contudo, a preocupação com o direito linguístico é clara. Isso faz com que a língua de sinais ganhe o reconhecimento na mesma lei que reconhece o sueco e outras línguas minoritárias nacionais. Esses são aspectos que, certamente, marcam com traços singulares o trajeto percorrido por cada país para se alcançar o reconhecimento.

## **6.2 Análises dos textos da Lei de Libras (nº10.436/2002) e da Lei da Língua Sueca (SFS 2009:600)**

Nesta segunda sessão dos resultados, cada artigo, parágrafo e seção da Lei de Libras (nº10.346/2002) e da Lei da Língua Sueca (SFS 2009:600) será analisado.

### **6.2.1 Lei de Libras**

A lei de reconhecimento da Libras dispõe sobre a língua brasileira de sinais e dá outras providências. Em seu primeiro artigo, afirma que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema

---

<sup>13</sup> Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146). Possui data de 2015 e é considerada um avanço no direito das pessoas com deficiência no cenário mundial.

lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

O reconhecimento da Libras, segundo Santana (2003), legitima o surdo como sujeito de linguagem. Além de trazer algumas implicações linguísticas e cognitivas, muda a maneira como a sociedade o vê, transformando a concepção de pessoa “anormal” para “diferente”. Todavia, a própria lei, que em si aporta um caráter de ampliação do respeito à surdez e à pessoa surda, é redutora quando define a Libras como forma de “comunicação” e “expressão” de comunidades surdas brasileiras, pois se refere apenas à função comunicativa da língua, restringindo, de certa forma, a língua a um tipo de código de comunicação. Nesse sentido, o surdo não é deslocado efetivamente para uma posição de membro de uma comunidade linguística minoritária e com direitos próprios, permanecendo marcas na maneira de compreendê-lo como uma “pessoa com deficiência”.

Rodrigues (2015), ao analisar a Lei de Libras, destaca a definição que a lei traz sobre o que é Libras e isso a diferencia de outras leis. Em relação à língua portuguesa, a autora destaca que a Constituição Federal afirma, no artigo 13, que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988). O artigo não acrescenta nenhum tipo de explicação adicional. Já no texto da Lei de Libras, encontra-se uma explicação do que seja a língua, que de um lado é uma explicação parcial e insuficiente das características de uma língua de sinais e, de outro, parece indicar a necessidade do legislador de afirmar que se trata de uma língua, transparecendo uma não convicção em relação a isso. Dessa forma, a lei não reconhece a Libras como língua, e, sim, como “meio legal de comunicação e expressão”, a reduzindo a uma forma de comunicação, uma ferramenta a ser utilizada.

Uma explicação plausível para esse fato é que no Brasil impera, desde a época da colonização, a ideia de nação monolíngue, que persiste até os dias atuais.

Nesse viés, Oliveira (2009) destaca que no período pós independência foram instauradas políticas linguísticas homogeneizadoras em todo território nacional, o que ocasionou um verdadeiro glotocídio. Assim, das 1.078 línguas faladas no ano de 1500, apenas 180 línguas ainda resistem. O autor destaca que

poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngüe, não fossem as repetidas investidas do Estado (e das instituições aliadas, ou ainda a omissão de grande parte dos intelectuais) contra a diversidade cultural e lingüística. [...] Não fomos apenas um país multicultural e plurilíngüe: somos um país pluricultural e multilíngüe [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

A língua portuguesa se constitui como instrumento de poder, contribuindo para uma prática monolíngüe de “utilizar a primeira língua do aluno para ‘acabar’ rapidamente com ela, com o objetivo de ‘alcançar’ a língua oficial” (SKLIAR, 2013, p. 10). Nesse viés, a surdez é vista como uma deficiência auditiva. Logo, se esta deficiência é superada, a língua portuguesa poderá ser adquirida. Assim, a surdez é marcada por ausências e privações, contexto em que o discurso médico “normalizante” também ganha destaque. Contudo, deveria ser pensada como uma experiência visual, “[...] uma diferença a ser politicamente reconhecida” (SKLIAR, 2013, p. 11).

Uma miríade de línguas que se mesclam faz parte da história das diferentes nações. No Brasil, pela história de colonização, massacre dos povos indígenas – primeiros brasileiros – e imposição da língua do dominador, o mito do monolinguismo se consolidou e a história contemporânea se encarregou de apagar as disputas lingüísticas retratadas ao longo dos anos. Há erroneamente a concepção de que se fala uma única língua, a língua portuguesa. Para esta concepção, ser brasileiro e falar o Português (do Brasil) são sinônimos. Oliveira (2009) afirma que,

[...] No nosso caso, produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural, que o português é a língua do Brasil foi e é fundamental, para obter consenso das majorias para as políticas de repressão às outras línguas, hoje minoritárias (p. 19-20).

A primeira política lingüística que ganhou destaque em território brasileiro foi promovida pelo Marquês de Pombal no documento denominado Diretório dos Índios, cujo objetivo era legislar sobre a vida dos índios após à expulsão dos Jesuítas. Neste sentido, civilizar os índios significava, claramente, impor o português.

Além dos índios, os imigrantes e seus descendentes também sofreram violenta repressão lingüística. No regime ditatorial, instaurado por Getúlio Vargas, os imigrantes foram proibidos de usar línguas maternas, como o italiano e o alemão,

inviabilizando a livre circulação dessas línguas, principalmente nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul (OLIVEIRA, 2009).

Vemos que, ao longo da história, há um apagamento da diversidade linguística brasileira. Atualmente, quando uma língua – diferente da língua portuguesa – precisa ganhar respeito e visibilidade, o processo torna-se um tanto quanto conflituoso. Essa outra língua, por sua vez, não pode ser reconhecida como uma “língua”, e é vista como “meio de comunicação e expressão” (no caso da Libras), a fim de não colocar em risco a mito da língua única. E, para reforçar sua legitimidade, precisa mostrar o detalhamento de sua configuração para que não haja dúvidas sobre sua definição.

Lei de Libras. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Sobre o “uso” da língua, é proporcionado à comunidade surda o direito de usar a Libras nas empresas concessionárias de serviços públicos e, portanto, a lei promove a garantia de ter atendidas as necessidades sociais por meio da mediação pela Libras. A presença do profissional intérprete de línguas de sinais ganha destaque, já que até aquele momento somente a língua portuguesa era utilizada nesses espaços. Essa ação demanda contratação e/ou vínculo empregatício do profissional intérprete, e as discussões relacionadas à sua formação, que até o momento não haviam sido assumidas oficialmente, são retomadas.

Esse artigo da lei, portanto, enfatiza a necessidade de serviços que proporcionem uma forma de “acessibilidade” aos surdos. Assim, ações formativas nesse viés e a presença de intérpretes de línguas de sinais começam a ganhar espaço. O primeiro documento que contemplou a atuação e formação desse profissional foi a Lei da Acessibilidade, nº 10.098/2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Com a regulamentação da Lei de Libras por meio do Decreto nº 5.626 em 2005, o termo tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa (TILSP) e a determinação da formação desse profissional em nível superior aparece pela primeira vez; assim como ações para a “difusão” da Libras.

Uma das ações, nesse aspecto, é a criação do bacharelado em Letras/Libras, inicialmente oferecido na modalidade a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Todavia, ganha fomento ampliado com o programa Viver sem Limites, durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016) e passa a receber incentivos para a modalidade presencial, sendo, a partir de então, apoiada a criação de cursos de bacharelado em Letras/Libras em instituições federais de ensino superior. Atualmente, há sete cursos em nível superior oferecidos por universidades federais brasileiras: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), no estado de São Paulo, de acordo com dados do portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Além da formação de professores e de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa, a difusão da Libras pode ser vista na mídia, em programas que contam com janelas em Libras, programas estatais, ensino de Libras, entre outros.

Lei de Libras. Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. (BRASIL, 2002)

O tradicional atendimento prestado a pessoas com deficiência no setor médico-clínico permanece para os deficientes auditivos; ou melhor, para aqueles que assim se veem. Todavia, a lei enfatiza o direito linguístico para aqueles que dele quiserem se valer.

Esse artigo também pode ser visto como uma maneira de evitar possíveis conflitos com aqueles que apoiam a corrente “oralista”; ou seja, aqueles que afirmam que o necessário à pessoa surda é aprender a falar e ter ampliados seus recursos auditivos. Assim, o direito é garantido para os que quiserem manter essa perspectiva. Portanto, o artigo atende a uma minoria sem se indispor com outros grupos.



Lei de Libras. Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002)

A Lei de Libras foi propulsora de várias conquistas para a comunidade surda. Entre elas, pode-se destacar a obrigatoriedade legal da disciplina de Libras no educação superior como uma das ações concretas dessa política, assim como a necessidade de dar visibilidade à língua, para que cidadãos não surdos saibam que existe uma língua de sinais e que esta deve ser respeitada. Um lugar para se fazer isso é na formação universitária de futuros professores – nos cursos de licenciatura – que poderão ter alunos surdos, considerando a política de inclusão de alunos com deficiência (e surdos) nas escolas comuns.

A política mais recente que versa sobre a inclusão dos alunos com deficiência é a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei dedica um capítulo para o direito à educação e prevê que cabe “ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 2015, Art. 28, inciso I). Para os alunos surdos, a lei garante “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusiva” (BRASIL, 2015, Art. 28, inciso IV).

No que se refere ao ensino superior, a lei prevê “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidade e condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, Art. 28, inciso XIII). Portanto, ampliando as possibilidades de que um professor venha a ter um aluno com deficiência no ensino superior. Caso esse aluno seja surdo, a referida lei garante a disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras, a fim de promover a “acessibilidade para todos os estudantes [...] aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (BRASIL, 2015, Art. 28, inciso XVI).

Assim, além da visibilidade, a disciplina de Libras tem como objetivo ensinar fundamentos da língua de sinais para aqueles que vão atuar diretamente no ensino. Nesse sentido, Rodrigues e Quadros (2015) acrescentam:

Quando um professor da disciplina de Libras passa a compor o quadro das universidades brasileiras, principalmente nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia, para abordar a Língua de Sinais, há o desencadeamento de um consistente processo de transformação social, política, cultural e acadêmica. A presença da Libras como disciplina curricular contribui com a mudança da realidade das línguas no país, até então definido em termos monolíngues: o Português é a única língua do Brasil. Assim, temos a visibilização da Libras e a construção de uma nova consciência capaz de entender o fato de termos várias línguas indígenas e de imigrantes que vivem no Brasil, dentre outras (CAVALCANTI, 1996). Isso é um ganho surdo, pois o fato de existir uma Lei que reconhece uma língua, que não o Português, como língua nacional abre espaço para o reconhecimento oficial de todas as línguas faladas no Brasil como línguas nacionais (p.82).

A partir do momento em que se insere a obrigatoriedade do ensino de Libras em currículos acadêmicos, busca-se uma formação adequada para aceitação e uso da Libras como língua, no diálogo e interações com a comunidade surda. Esse seria mais um passo para a inclusão dos surdos na sociedade.

Em contrapartida, o interesse pelo modelo educacional inclusivo é tão forte que a Lei de Libras reserva um de seus cinco artigos para o ensino da Libras nos cursos de formação de professores, ficando subentendido que, dessa forma, o futuro profissional terá melhores condições para atender o aluno surdo. Há, portanto, um foco maior no ensino da Libras para os ouvintes do que para a própria comunidade surda.

A referida lei não prevê o direito das pessoas surdas de aprender/ter acesso à Libras desde a mais tenra idade, que seria um direito linguístico por excelência. O desenvolvimento cognitivo linguístico da criança surda depende fortemente de sua exposição/contato o mais cedo possível a uma língua de sinais acessível a ela, e esse direito primordial não é garantido na lei. Nesse sentido, uma política de Estado que favoreça o acesso à Libras para a população surda é visivelmente necessária.

Lei Libras. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002)

A importância da língua portuguesa se mantém e, então, a comunidade surda deverá ser necessariamente bilíngue, usuária de sua língua de sinais e da língua majoritária, na modalidade escrita. É uma questão, também, de constitucionalidade à lei; sem isso ela não teria valor.

Assim, o decreto que regulamenta a Lei de Libras aponta que a escola será responsável pelo ensino na modalidade escrita da língua majoritária, mostrando os caminhos e os espaços onde essa educação deverá ser implantada:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, Artigo 22, § 1º).

E, também, reforça a necessidade de profissionais com formação para atuarem no ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Artigo 13).

Para a efetivação do bilinguismo, “numa escola ou programa bilíngue, os estudantes devem ter a oportunidade de aprender a sua segunda língua de acordo com o ensino apropriado de segunda língua” (SVARTHOLM, 2014, p. 43). Esse trabalho exige que o professor não somente tenha conhecimentos das duas línguas, suas estruturas e características; como também tenha formação pedagógica e metodológica baseada em conhecimentos linguísticos das duas línguas.

Lei de Libras. Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002)

Devido aos direcionamentos necessários para sua efetivação, a Lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 2005. O decreto, na verdade indica caminhos para cada um dos aspectos abordados na lei. Trata da inclusão da Libras como disciplina curricular; da formação do professor e do instrutor de Libras; do uso e difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da formação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa; do direito à educação e à saúde e do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.

A Lei da Libras possui, portanto, uma intensa trajetória político-ideológica pautada na organização dos movimentos sociais surdos e na ruptura da visão patológica da surdez. Todavia, apesar dos avanços, deixa algumas questões

importantes de fora e não enfatiza os direitos linguísticos dos surdos, principalmente no que diz respeito ao acesso à língua. Em nenhum artigo essa questão foi mencionada.

### 6.2.2 *Lei da Língua Sueca*

Na Suécia, a Lei da Língua reconhece, além do sueco, a língua sueca de sinais e outras línguas minoritárias.

§ 1º Esta lei contém disposições sobre a língua sueca, as línguas de minorias e a língua sueca de sinais. A lei também inclui disposições sobre a responsabilidade do estado para que cada pessoa possa ter acesso à língua assim como sobre o uso da língua em atividades públicas e contextos internacionais. (SFS 2009:600)

O parágrafo inicial da lei faz uma apresentação das línguas que serão abordadas. Apesar do nome Lei da Língua Sueca, a lei abrange, também, as línguas minoritárias e a língua sueca de sinais.

A Suécia, como pode ser observado, não possui uma legislação específica para o reconhecimento de sua língua de sinais. Ao contrário, utiliza a mesma lei para reconhecer o sueco – como principal língua da Suécia – e algumas línguas minoritárias nacionais; proporcionando, assim, um visível status à língua sueca de sinais, quando a coloca no mesmo patamar das demais línguas.

A papel do Estado também ganha destaque nesse parágrafo, sendo de sua responsabilidade a criação de condições para o acesso da população às línguas nacionais. O acesso está estritamente ligado à aquisição das línguas relativas a cada comunidade, enfatizando, assim, o direito linguístico de cada cidadão sueco. Ainda nesse viés, o uso da língua em atividades públicas e contextos internacionais pode ser visto como direito ao acesso.

Lei da Língua Sueca. § 2º O objetivo da lei é indicar a posição e o uso da língua sueca e de outras línguas na sociedade sueca. A lei também protege a língua sueca e a pluralidade linguística na Suécia, além do acesso das pessoas à língua. (SFS 2009:600)

Fica claro que o propósito desse parágrafo é indicar o objetivo da lei, “alertando” que será abordada a posição e o uso da língua sueca na sociedade, assim como a posição e o uso de outras línguas. Portanto, subentende-se que cada língua terá seu papel e/ou função na sociedade, talvez com alguns privilégios diferentes.

Além disso, define lugar/papel social das línguas reconhecidas na Suécia; defende a pluralidade linguística e trata o sueco no conjunto das línguas de sinais e de minorias nacionais. Trata-se de uma lei das línguas e, portanto, todas estão aqui descritas. Ainda que cada uma tenha valor social diferente, o fato de a lei ser única para o conjunto das línguas usadas no país deve ser destacado, por indicar um certo respeito à pluralidade linguística.

Lei da Língua Sueca. § 3º Se houver alguma outra lei ou decreto que contenha alguma disposição que divirja desta lei, a referida disposição será considerada válida. (SFS 2009:600)

É bem provável que possa existir a necessidade de disposições específicas de outras leis ou regulamentos, já que a lei de uma língua possui um escopo amplo e o texto previsto na lei pode estar sujeito a limitações.

Um exemplo de lei que fornece uma proteção ainda maior para qualquer um dos idiomas que a Lei da Língua Sueca inclui como línguas minoritárias é a Lei Sobre Minorias Nacionais e Línguas Minoritárias (SFS 2009:724). Aprovada depois da Lei da Língua Sueca, prevê os direitos dos indivíduos, usuários das línguas minoritárias reconhecidas na Suécia; significando, assim, uma maior proteção para essas línguas. Além disso, essas leis específicas podem ser vistas como uma forma de normatizar as ações, as disposições gerais que estão expressas na Lei da Língua Sueca.

Lei da Língua Sueca. § 4º A língua sueca é a língua principal da Suécia. (SFS 2009:600)

A partir dos objetivos da política linguística e dessa lei, esse parágrafo proporciona ao sueco uma posição especial de principal língua da Suécia. Nesse sentido, pode-se perguntar por que o termo “principal” foi eleito, ao invés de uma outra terminologia. Talvez porque o termo de “língua principal” enfatize a importância da língua sueca e dá sinais de que o sueco é a língua falada pela maioria dos habitantes do país; todavia, deixando subentendido que há outras línguas a serem consideradas.

Nesse mesmo sentido, o termo “língua nacional” também não foi utilizado na lei. Uma explicação seria o fato de a expressão criar a ideia de que se refere a uma linguagem associada a uma identidade nacional, sem ser necessariamente a língua mais utilizada ou a língua materna mais comum. Além disso, as demais línguas reconhecidas são, por sua vez, também línguas nacionais. Assim, talvez a opção

pelo termo “principal” foi mostrar que o sueco recebe um destaque em relação às demais línguas, ainda que ocupem o mesmo patamar.

Portanto, a partir do reconhecimento estabelecido nessa lei, as línguas minoritárias nacionais e a língua sueca de sinais podem ser consideradas como línguas oficiais e nacionais.

Lei da Língua Sueca. § 5º Como língua principal, o sueco é a língua comum da sociedade a que todos que moram na Suécia devem ter acesso e que deve ser usada dentro de todas as regiões da sociedade. (SFS 2009:600)

Esse parágrafo aponta o sueco como uma língua comum a todos. Implica uma obrigação da sociedade em garantir oportunidades para o aprendizado do sueco, devendo ser utilizado em todos os domínios da sociedade e nas relações internacionais. A língua sueca, portanto, é vista como a língua de trânsito comum entre todos os cidadãos suecos.

Apesar de a lei apoiar o ensino e a difusão das diferentes línguas, a língua sueca é a que recebe maior prestígio, e, também, é aquela que deve ser aprendida por todos os cidadãos suecos.

Lei da Língua Sueca. § 6º O estado é o principal responsável pela utilização e pelo desenvolvimento da língua sueca. (SFS 2009:600)

Quando se refere ao Estado, trata-se do Parlamento, governo, governos locais e demais organismos envolvidos em atividades públicas.

Nesse parágrafo, são mencionados termos como “utilização” e “desenvolvimento”. Todavia, ao se referir às línguas minoritárias e à língua sueca de sinais, como será visto nos parágrafos 8 § e 9 §, a lei destaca a responsabilidade especial do Estado de “proteger e promover” essas línguas.

Dessa forma, os termos equivalentes não são utilizados para a língua sueca. Entretanto, isso não deve ser interpretado no sentido de que o sueco não será protegido e promovido. Ao contrário, o status de língua principal e de uso em relações internacionais indica uma proteção ainda mais abrangente, já que é principalmente por meio da utilização que a língua se desenvolve e transpassa gerações.

Lei da Língua Sueca. § 7º As línguas nacionais das minorias são o finlandês, o ídiche, o finlandês tornedaliano (meänkieli), o români (romani chib) e o sâmi (samiska). (SFS 2009:600)

As línguas identificadas como minorias nacionais, na Suécia, são línguas abrangidas pela Convenção do Conselho da Europa sobre a Proteção das Minorias Nacionais. O finlandês, o finlandês tornedaliano e o sâmi possuem laços históricos e geográficos com a Suécia, enquanto o ídiche e o români são vistos como línguas minoritárias territoriais, com proteção mais geral.

Esses idiomas são reconhecidos como de minorias nacionais e existem na Suécia há três gerações, pelo menos, sendo considerados como pertencentes ao patrimônio cultural da Suécia (SOU 2008:26).

A inclusão das línguas minoritárias na Lei da Língua é um efeito positivo e melhoria de status e promoção da sobrevivência dos idiomas, garantindo o aumento da sua visibilidade perante a sociedade sueca.

Em contrapartida, a língua de sinais não é reconhecida na mesma seção das demais línguas minoritárias nacionais. Por possuir características diferentes, será contemplada em outro parágrafo específico. O relatório de investigação apresentado pelo Comitê das Línguas (SOU 2006:54) usou como argumento o fato de a língua de sinais não ser considerada como a língua de um povo, língua de etnia ou territorial. Assim, para o relatório, a surdez não é vista como uma diferença cultural.

Lei da Língua Sueca. § 8º O estado tem a responsabilidade especial de proteger e promover as línguas nacionais das minorias. (SFS 2009:600)

Em geral, “proteger e promover” línguas significa não proibir ou impedir sua utilização; ressaltando algumas medidas ativas para sua promoção e preservação em todo território nacional, como: revisão de métodos e recursos, desenvolvimento tecnológico de materiais de apoio, criação de condições para gerações futuras aprenderem a língua, entre outros.

Essas medidas ativas vão além do ensino das línguas minoritárias. A promoção da língua é realizada na vida cultural, na televisão e em sites com informações oficiais; sendo essas e outras ações de reponsabilidade do Instituto de Língua e Folclore<sup>14</sup> (*Institutet för Språk och Folkminnen*).

O mesmo ocorre em relação à língua de sinais. Colocar a língua em circulação para que novos cidadãos possam adquirir/aprender e se desenvolver a partir dela é uma das responsabilidades desse instituto.

---

<sup>14</sup> Para mais informações, cf.: <<http://www.sprakochfolkminnen.se>>.

Nesse sentido, a Lei Sobre Minorias Nacionais e Línguas Minoritárias (SFS 2009:724) proporciona maior respaldo para esse parágrafo. Ela contém disposições sobre minorias nacionais, línguas minoritárias nacionais, áreas administrativas e o direito de utilizar línguas minoritárias perante as autoridades administrativas e nos tribunais; bem como disposições sobre determinadas funções pré-escolares e atividades educativas referidas no capítulo 25 da Lei da Educação (SFS 2010:800). Assim, o Estado deve destinar recursos para que o acesso às línguas minoritárias seja garantido aos seus usuários.

Lei da Língua Sueca. §9º O estado tem a responsabilidade principal de proteger e promover a língua sueca de sinais. (SFS 2009:600)

O parágrafo enfatiza a necessidade de o Estado destinar recursos a fim de garantir o acesso à língua de sinais.

A língua sueca de sinais é uma das várias línguas minoritárias reconhecidas nessa lei, e é desenvolvida e utilizada na Suécia. É de responsabilidade do Estado sua “proteção” e “promoção”, da mesma forma que está previsto para as línguas nacionais minoritárias.

Como pode ser visto, essa lei trata da língua sueca de sinais e das línguas nacionais minoritárias em seções diferentes. Isso acontece porque a língua sueca de sinais não foi incluída quando a Suécia assinou a Convenção do Conselho da Europa sobre a Proteção das Minorias Nacionais. O Comitê de Ministros criado em 2003, de acordo com recomendações do Conselho da Europa, para elaborar regras específicas sobre os direitos dos usuários de língua de sinais, destaca que ela não estava abrangida no objetivo geral da Convenção Linguística Minoritária: apoiar as línguas históricas como um patrimônio cultural, e como parte do patrimônio multicultural da Europa. O comitê ressaltou que a função da língua de sinais não é principalmente cultural, mas sim um meio de comunicação para surdos e, portanto, estaria fora do propósito principal da convenção. Sublinhou, ainda, que não havia motivos para estender e adaptar as disposições da convenção à língua de sinais, por já possuir status oficial como língua na Suécia.

Os surdos, por sua vez, são suecos, nasceram no país e, por isso, não há território a defender ou demarcar. Devido à restrição auditiva, as línguas orais não são acessíveis, e essa seria uma das principais diferenças que marca esse grupo. Sem a língua de sinais, o desenvolvimento cognitivo ficaria prejudicado, e o acesso à língua oral-auditiva (sueco ou qualquer outra) seria quase que inexistente. Em



contrapartida, os usuários de línguas minoritárias nacionais possuem fácil acesso às demais línguas orais auditivas, como à língua sueca. A diferença está na luta por disputas territoriais, culturais, por direitos específicos. Portanto, as línguas marcam as diferenças históricas de cada grupo, que, por guerras ou pressões sociais, se deslocaram territorialmente, e, assim, precisam preservar sua identidade linguística cultural.

No relatório final, o comitê enfatizou que a proteção oferecida à língua de sinais precisa ser diferente da proteção disponível para as línguas minoritárias nacionais. No relatório, os motivos para isso são apresentados da seguinte forma:

Ao contrário do patrimônio cultural associado às línguas minoritárias faladas, o bilinguismo do surdo pode ser considerado mais como monocultural, já que a língua de sinais transmite a mesma cultura que a língua sueca. A maioria das pessoas que usam língua sueca de sinais para a sua comunicação nasceu na Suécia. O patrimônio cultural e as tradições dos pais, irmãos e familiares de usuários de língua de sinais são, muitas vezes, os mesmos da maioria da sociedade. Ao fazê-lo, o status de língua minoritária da língua sueca de sinais é menos consistente com a Convenção, cujo principal objetivo é proteger e promover o idioma como base para a preservação de um patrimônio cultural.

A Lei sobre minorias nacionais e línguas minoritárias enfatiza o valor do multilinguismo e que a promoção de uma língua nacional ou minoritária não ultrapassa a língua oficial do país. As pessoas pertencentes a uma minoria histórica nacional são obrigadas a aprender e usar as línguas oficiais do país em alguns contextos, quando necessário. O objetivo da língua minoritária é que, de acordo com a Convenção do Conselho da Europa sobre a Proteção das Minorias Nacionais, as minorias nacionais devem ter o direito de manter e desenvolver a sua cultura e os elementos essenciais da sua identidade, como a religião, a língua, as tradições e o patrimônio cultural. No caso dos surdos, surdos-cegos e deficientes auditivos; estes não conseguem aprender as línguas faladas por causa da perda auditiva, apenas isso. (SOU 2006:54, seção 5.7).

Nesse viés, o relatório de investigação das línguas na Suécia (SOU 2008:26), que antecedeu a Lei da Língua Sueca, pesquisou questões relacionadas à língua de sinais. O relatório afirma que a língua de sinais sueca também deve ser reconhecida numa posição de direito público na sociedade sueca, correspondente à posição das cinco línguas minoritárias.

De acordo com o relatório, a língua de sinais precisa de um suporte semelhante ao oferecido às línguas das minorias nacionais na Convenção Linguística Minoritária, se equiparando às línguas faladas. (SOU 2008:26)

O relatório enfatiza, ainda, que a Suécia – como membro do Conselho da Europa – deve trabalhar em busca de uma convenção ou estatuto que dê às línguas de sinais europeias uma posição equivalente às línguas minoritárias. Assim, no âmbito das Nações Unidas e da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Suécia deve trabalhar para garantir o fortalecimento da língua de sinais, considerando os direitos de seus usuários (SOU 2008:26).

É perceptível, assim, a influência do Conselho da Europa nas decisões e ações tomadas pela Suécia, por ser membro ativo.

Lei da Língua Sueca. § 10 A língua oficial dos tribunais, autoridades administrativas e demais entidades que atuam como atividades públicas é a língua sueca.

Em outra lei há disposições especiais sobre o direito de utilização de línguas nacionais das minorias e de outra língua nórdica.

No que se refere à obrigação por parte de tribunais e autoridades administrativas quanto à contratação de intérpretes e tradução de documentos, há disposições específicas. (SFS 2009:600)

A primeira parte da seção destaca, mais uma vez, o papel de “língua principal” ocupado pela língua sueca, em todo e qualquer tipo de atividade, e em todas as áreas da sociedade, categoricamente. A segunda parte refere-se ao direito de uso de línguas minoritárias nacionais, conforme a Lei Sobre Minorias Nacionais e Línguas Minoritárias (SFS 2009:724) e Convenção Nórdica de Assistência Social e Serviços Sociais (SFS 1995:479). E, por último, há disposições específicas sobre a contratação de intérpretes e tradução de documentos para as minorias nacionais.

No caso de usuários de línguas minoritárias ou de língua sueca de sinais precisarem de serviços específicos mediante tribunais ou demais autoridades administrativas, cabe a estas repartições a contratação de intérpretes para esses fins. Além disso, para atender às necessidades específicas dos usuários das línguas minoritárias nacionais, a tradução de um documento também é de responsabilidade dessas repartições.

Lei da Língua Sueca. § 11 A linguagem usada para atividades públicas deve ser aprimorada, objetiva e inteligível. (SFS 2009:600)

Essa seção faz a exigência ao setor público de uma linguagem simples, sem palavras enigmáticas e compreensível a todos os cidadãos. Isso é importante ao se considerar as razões democráticas e de segurança jurídica, aplicando-se, assim, à língua escrita e à falada. Esse debate volta-se sobre o sueco enquanto língua democrática.

Lei da Língua Sueca. § 12 As autoridades têm uma responsabilidade especial para que a terminologia sueca, dentro de suas áreas de especialização, seja acessível, tenha utilização e possa ser desenvolvida. (SFS 2009:600)

Para que o sueco seja utilizado em todas as áreas, devem existir terminologias atualizadas para cada especificidade. Há agências governamentais voltadas para a concretização desse objetivo.

Lei da Língua Sueca. § 13 A língua sueca é o idioma oficial da Suécia em contextos internacionais.  
A posição do idioma sueco como idioma oficial da União Europeia tem que ser protegida. (SFS 2009:600)

A língua sueca é utilizada nas relações internacionais tanto por escrito quanto verbalmente. Esse critério atende plenamente aos princípios exigidos pela União Europeia.

Lei da Língua Sueca. § 14 Qualquer pessoa que more na Suécia tem que ter a possibilidade de aprender, aprimorar e usar o sueco. Além disso:

1. Qualquer pessoa que pertença a uma minoria nacional tem que ter a possibilidade de aprender, aprimorar e usar a língua da minoria, e
2. Qualquer pessoa que seja surda ou sofra de deficiência auditiva, ou qualquer pessoa que por qualquer outro motivo precise recorrer à língua de sinais, tem que ter a possibilidade de aprender, aprimorar e usar a língua sueca de sinais.

Qualquer pessoa que tenha outra língua materna além daquelas mencionadas no primeiro parágrafo tem que ter a possibilidade de aprimorar e usar sua língua materna. (SFS 2009:600)

Nesse parágrafo, as oportunidades de “aprender”, “aprimorar” e “usar” dizem respeito ao sueco, às línguas minoritárias nacionais e à língua sueca de sinais.

Assim, “qualquer pessoa que seja surda” ou, ainda, “qualquer pessoa que por algum outro motivo precise recorrer à língua de sinais” (nesse caso, podemos mencionar familiares, profissionais diversos) tem a possibilidade de aprender, aprimorar e usar a língua sueca de sinais. Nesse viés, o surdo tem o direito de adquirir e usar a língua de sinais como língua materna.

Em relação às outras pessoas, que tenham uma língua materna diferente das mencionadas, a lei prevê a possibilidade de “aprimorar” e “usar” sua língua materna. A possibilidade de “aprender” não é prevista, assumindo a existência de um conhecimento prévio do idioma. Portanto, um indivíduo com língua materna diferente das citadas na seção já deve possuir um conhecimento da língua para, só então, ter acesso à educação.

Diante disso, a seção parece deixar de fora os filhos de pais que têm uma língua materna diferente das línguas minoritárias reconhecidas pela lei. Essa restrição está de acordo com os termos dos chamados “educação na língua materna hoje”: a língua materna de um aluno deve ser a linguagem de comunicação diária do aluno para que o município seja obrigado a oferecer educação em língua materna, conforme está previsto na Ordem das Escolas Básicas (SFS 1994: 1194).

Lei da Língua Sueca. § 15 O estado é responsável para que qualquer pessoa tenha acesso à língua, conforme o parágrafo 14. (SFS 2009:600)

A seção enfatiza a responsabilidade do Estado em proporcionar a todos o acesso à língua. Portanto, ao terminar o parágrafo ressaltando “conforme parágrafo 14”, fica entendido que o acesso diz respeito não só ao sueco, como também às línguas minoritárias nacionais e à língua sueca de sinais.

Vimos, portanto, que a Lei da Língua Sueca aborda toda a situação linguística na Suécia, por se tratar de uma lei linguística em geral, conforme categorias definidas por De Meulder (2015c). O objetivo geral da lei é estabelecer o status da língua sueca e, também, de línguas minoritárias na sociedade, a fim de proteger a língua sueca e sua diversidade linguística. Ela representa, por sua vez, uma espécie de “obrigação”, ditando o que a sociedade deve e precisa fazer, e não uma lei de direitos aos cidadãos suecos. Essas obrigações são ressaltadas ao longo das seções, e dizem respeito a todas as línguas reconhecidas por essa lei.

### **6.3 Considerações gerais sobre os textos da Lei de Libras (nº10.436/2002) e da Lei da Língua Sueca (SFS 2009:600)**

Nesse tópico apresento algumas das principais divergências encontradas nos textos das leis em estudo, de forma comparativa. É evidente que algumas das diferenças encontradas contribuíram e influenciaram, diretamente, no reconhecimento dado às línguas de sinais no Brasil e na Suécia e, como consequência, no status que essas línguas possuem em cada país, seu papel/função na respectiva sociedade.

Enquanto a questão da língua de sinais na Suécia é marcada pelo multilinguismo existente no país, no Brasil destaca-se a preocupação em afirmar que a língua de sinais não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa, remetendo-se, em alguma medida, mais uma vez, para o mito de nação monolíngue, e para a centralidade da língua portuguesa em nosso país.

Outra diferença encontrada está no “esclarecimento” sobre a língua, modalidade e usuários, realizado pela Lei de Libras. Nada parecido é visto na lei que reconhece a língua sueca de sinais e, nem mesmo, no reconhecimento de outras línguas minoritárias. Ao contrário da Lei de Libras, a Lei da Língua Sueca não destaca a comunidade surda como a principal usuária da língua de sinais; mesmo porque há uma minoria de surdos que a utilizam se comparada com a quantidade de outros usuários no país, como: surdos com implante coclear, ouvintes (familiares de surdos), profissionais (de diferentes áreas de atuação) e membros da sociedade de modo geral.

Diferente do Brasil, a Suécia se preocupa com o direito ao acesso à língua de sinais. Consequentemente, os surdos são vistos como uma minoria linguística e o direito ao acesso como um direito linguístico, inquestionável. A Lei de Libras, por sua vez, não trata essa questão. Apesar de destacar que o poder público em geral deve “apoiar o uso e difusão da Libras”, não garante – legalmente – o acesso à língua para as pessoas surdas. Para esta lei, parece ficar subentendido que os surdos já sabem Libras e, dessa forma, o direito ao acesso não precisa ser garantido. Todavia, sem esse direito previsto, não fica claro onde os surdos brasileiros irão aprender/adquirir sua língua, já que seus familiares, na maioria dos casos, são usuários de uma língua diferente e a escola não é vista como a principal responsável por este papel – de acordo com o texto da lei –, parecendo então que quem legisla se exime dessa responsabilidade. Não parece haver preocupação com a aquisição da língua, que, na verdade, é central na questão da surdez.

Em ambos os países há uma opção pela educação bilíngue. Na Suécia, ela está viabilizada por escolas de surdos (espalhadas em diferentes regiões do país) que favorecem a aquisição, o desenvolvimento e a circulação da língua entre usuários surdos e profissionais bilíngues (surdos ou ouvintes). Dessa forma, a disposição de escolas especiais com ensino em língua de sinais sueca como primeira língua, sem dúvida, ajuda a reforçar a importante posição ocupada por essa língua em todo território nacional, ainda que essa língua não esteja na mesma posição que as demais línguas citadas na Lei da Língua.

No Brasil, a educação bilíngue é entendida (majoritariamente) como a inserção de tradutores/intérpretes em sala de aula, o que não favorece a aquisição, o desenvolvimento ou a circulação da língua de sinais. O foco está na acessibilidade à língua portuguesa, e não na consolidação de uma comunidade linguística, também

ênfâtizada por meio das prátikas escolares (LODI, 2013). Nessa realidade, ou o surdo busca por si, em geral na adolescência, contato com a língua de sinais, ou não terá acesso à língua, como pode ser visto na maioria dos casos. O Estado não tem sido competente em promover o acesso a uma educação bilíngue que contemple os direitos linguísticos dos surdos.

Em relação à circulação da língua de sinais na sociedade, a Suécia possui algumas medidas ativas que merecem destaque. Uma delas está em possuir um Instituto de Língua e Folclore como o responsável para essa função social, fazendo com que novos cidadãos sempre possam adquirir/aprender e se desenvolver na língua sueca de sinais se assim o quiserem. O Brasil, nesse viés, possui os Centros de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Esses centros, presentes em diferentes cidades do país, possuem como objetivo o ensino e a difusão da Libras. Todavia, há um número bastante reduzido de CAS no país, concentrados apenas em algumas capitais de estados brasileiros, não atingindo o território nacional de forma uniforme. Além disso, não há regras claras e bem definidas para a criação desses centros; nem mesmo o número de habitantes surdos de uma cidade ou estado é levado em consideração.

Apesar do aparecimento da língua de sinais na mídia, com alguns programas estatais e uns poucos privados contando com janelas em Libras, o Brasil não conta com um órgão/instituição/secretaria específica para alavancar a circulação da língua de sinais. Uma das ações que mais se aproxima dessa prática, neste viés, tem sido a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia. Assim, a lei parece estar mais preocupada com o aprendizado da língua por esses profissionais (em sua maioria, ouvintes que terão a Libras como segunda, ou terceira, língua) do que com o próprio direito de aquisição da comunidade surda.

Nesse sentido, outro aspecto que merece destaque é o investimento destinado ao acesso/aquisição da língua de sinais. Na Suécia, enquanto o Estado se preocupa em destinar recursos a fim de garantir o acesso à língua sueca de sinais, o Estado brasileiro permite o uso e contribui para a difusão da língua; porém, não destina recursos para esse fim específico. O pouco investimento brasileiro resulta em inúmeros casos de crianças surdas, em idade escolar, sem acesso ao que seria sua primeira língua, a Libras. Esse ponto é de grande relevância, já que, certamente,

essa é uma questão que merece destaque ao se falar sobre as contribuições do reconhecimento da língua de sinais nos países em estudo.

Há, contudo, algumas outras diferenças pontuais que merecem destaque, como no número de usuários de línguas de sinais, nascimento em lares que não compartilham a língua, oferta do implante coclear como alternativa etc. Mas, essas diferenças levam a debates que geram ações específicas em cada realidade, a fim de sanar os empasses encontrados.

#### **6.4 Contribuições dos documentos para a educação de surdos**

No início dos anos 1980, na Suécia, várias mudanças importantes ocorreram nas escolas especiais para surdos - existentes desde 1809 - e nos documentos de políticas nacionais. O Parlamento Sueco reconheceu a língua sueca de sinais em 1981, por meio de uma decisão parlamentar. Essa decisão garantiu o direito da comunidade surda a se tornar bilíngue. Dois anos mais tarde, em 1983, foi introduzido o primeiro Currículo Nacional Bilíngue (Lgr 1983) nas escolas especiais para surdos e deficientes auditivos. A partir dessa implantação, estabeleceu-se que a língua sueca de sinais deveria ser a língua usada na instrução dos alunos surdos e que o ensino dessa língua, assim como do sueco — principalmente em sua forma escrita — deveria ter como principal objetivo garantir um desenvolvimento em relação ao bilinguismo (LISSI; GONZÁLES; SVARTHOLM, 2012).

Em 1994, esse Currículo Nacional foi substituído por um novo (Lpf 1994), no qual as demandas de escolas para surdos e deficientes auditivos foram maiores: a partir de então, foi afirmado que depois de dez anos de escolaridade, esperava-se que os alunos fossem plenamente bilíngues. Isso significa que deveriam ler (com boa compreensão) tanto em língua de sinais quanto em sueco, e também deveriam ser capazes de se expressar em sinais e por escrito (LISSI; GONZÁLES; SVARTHOLM, 2012).

De acordo com Svartholm (2014):

O modelo sueco para ensino bilíngue é baseado na premissa de que a criança surda tenha a Língua de Sinais (LS) como sua primeira língua, mesmo que para a maioria dos indivíduos surdos isto deva ser oportunizado por um suporte extra às suas famílias, por meio de pré-escolas nas quais a Língua de Sinais seja usada, tendo uma língua primária que sirva de base para o ensino de uma segunda língua para as crianças surdas. Esta segunda língua deve ser viabilizada principalmente na forma escrita (não falada) da língua da sociedade, simplesmente porque a língua escrita é visualmente acessível, em sua totalidade, aos surdos, ao passo que a fala não é (p.36).

Portanto, uma decisão parlamentar foi suficiente para garantir uma educação bilíngue para os surdos na Suécia. Vimos que a Lei da Língua Sueca, que também reconhece a língua sueca de sinais, não trata de questões educacionais, já que elas parecem estar muito bem resolvidas de acordo com os resultados mostrados ao longo dos anos pela Agência Nacional da Educação Especial, que passou a publicar, a partir de 2000, relatórios anuais com as estatísticas sobre os resultados dos egressos das escolas especiais para surdos.

O número de estudantes surdos na educação superior mostrou-se um fator considerável, e pouco mencionado nas discussões numa perspectiva internacional. Segundo Svartholm (2014):

[...] o número de estudantes surdos nas universidades e faculdades em toda a Suécia tem crescido constantemente. Em 1993/1994 havia um total de 48 estudantes usando intérprete de Língua de Sinais para fazer parte da educação superior. Já no ano de 2003 este número quase triplicou, com 149 estudantes. Este número pode parecer pequeno, mas corresponde aproximadamente a três grupos etários da população surda na Suécia (p. 38).

Dez anos depois (2013/2014), o número de estudantes na educação superior mostra certa estabilidade, com 141 alunos. Svartholm (2014) ressalta não ter encontrado “dados comparáveis de outros países. Esse número crescente de acadêmicos surdos deve ser considerado, no entanto, um sinal importante do sucesso da educação de surdos em níveis mais modestos” (p. 38).

Portanto, o cenário atual da educação de surdos na Suécia deixa claro que valeu correr riscos e colocar em prática o conselho de Lars Kruth,



As crianças surdas devem ser “segregadas” durante a sua infância em escolas especiais. Lá elas vão desenvolver a linguagem adequada em seus próprios termos, juntamente com outras crianças surdas. A linguagem abre um universo de possibilidades para elas. Assim, a partir desta “segregação” elas irão crescer e se tornarão confiantes e cheias de amor próprio – e, quando adultos, estarão totalmente integrados na sociedade. (SVARTHOLM, 2011, p. 286-287).

Já no Brasil, as experiências com educação bilíngue ainda são recentes. Lacerda e Lodi (2009) afirmam que “os estudos iniciados na década de 1990, embora indiquem a necessidade da educação bilíngue, têm conseguido influenciar muito pouco a prática adotada na educação de sujeitos surdos” (p. 12).

Portanto, a Lei de Libras e sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005 foram fatores essenciais para avanços na educação dos surdos brasileiros, pois

foi somente após esta data que, pela primeira vez, em nível nacional, iniciaram-se discussões relativas à necessidade do respeito à particularidade linguística dos surdos e do uso desta língua nos espaços educacionais e, portanto, o desenvolvimento de práticas de ensino atentas a esta especificidade (LACERDA; LODI, 2009, p. 12-13).

Esse é um dos pontos destacados por Cabral (2010) e que também pode ser visto em sua pesquisa ao comparar o Brasil e a Itália. O autor afirmou que

[...] enquanto no Brasil os dispositivos legais parecem ser elaborados anteriormente às experiências práticas, talvez com o intuito de incentivar mudanças, na Itália isso ocorreu mediante experiências prévias para se elaborar e implementar dispositivos legais (p. 98).

Assim, antes da Lei de Libras, as ações relacionadas à educação de surdos eram, de certa forma, isoladas. Os estados e municípios que adotavam práticas de educação bilíngue apresentavam um número bem modesto e por vezes as ações nessa direção eram descontinuadas em função da troca de gestores, entre outros fatores, sem configurar uma linha de ação de ensino propriamente.

A Lei de Libras marca a educação dos surdos no Brasil de maneira muito positiva, assim como o decreto que a regulamenta, ditando as diretrizes e possíveis caminhos para uma educação bilíngue no país.

Após a lei e o decreto, outros documentos também contribuíram para direcionar as ações nesse aspecto, assim como para incentivar a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua. Nesse viés,

temos o Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias 01.060/2013 e 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014). O relatório prevê a

criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2) (BRASIL, 2014, p.6).

Todavia, acaba não tendo a força necessária para influenciar, na atualidade e em todo território nacional, vivências das crianças surdas em idade escolar.

Portanto, ainda que o Brasil não tenha um currículo nacional vigente para a educação bilíngue de surdos – como a Suécia –, e ainda que os documentos legais aprovados após a regulamentação da Lei de Libras exerçam pouca influência sobre a prática atual, há várias escolas polo de educação bilíngue, escolas municipais de educação bilíngue para surdos e algumas escolas especiais que veem realizando um excelente trabalho com seus alunos, destacando-se inúmeros casos de sucesso nessa vertente educacional (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, GOMES; NASCIMENTO, 2011).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] O valor prático de estudar o funcionamento dos sistemas educativos estrangeiros, no seu verdadeiro espírito e com precisão científica, é que, como resultado disso, estaremos melhor preparados para estudar e compreender o nosso (SADLER, 1900, p. 313-314 *apud* FERREIRA, 2008, p. 131).

A comparação entre dois (ou mais) países nos faz refletir sobre as semelhanças e diferenças, com a intenção de extrair determinadas conclusões. O termo “comparação” é sinônimo de método comparativo e é no uso desse método que encontramos a educação comparada: uma área pluridisciplinar, inclinando-se sobre diferentes vertentes do processo educativo, com o objetivo de obter conhecimentos que não seriam possíveis de alcançar a partir da análise de uma só questão.

O objetivo desse trabalho foi investigar, na perspectiva comparada, os documentos que reconhecem as línguas de sinais no Brasil e na Suécia e analisar se os respectivos reconhecimentos contribuíram para o processo educacional dos surdos, em ambos os países. Assim, a educação comparada, enquanto metodologia no contexto do presente estudo, nos mostrou importantes aspectos em relação ao tipo de reconhecimento dado às línguas de sinais no Brasil e na Suécia, ao que está previsto nas leis de reconhecimento destas línguas nesses países e à educação bilíngue de surdos.

É certo que a comparação nos ajudou a visualizar e refletir sobre questões que, se vistas isoladamente, poderiam causar estranheza em relação à possibilidade de compará-las. Portanto, ao comparar Brasil e Suécia, encontramos aspectos tão distintos que, provavelmente, não conseguiríamos enxergá-los com clareza sem a metodologia adotada.

Por outro lado, aponta-se algumas limitações deste estudo. Enquanto a Suécia foi vista, no decorrer do trabalho, por meio de documentos, dados informativos e debates promovidos por pesquisadores que estudam aspectos da situação educacional, legal e de língua naquele país, no Brasil, além dessas atividades, também vivenciou-se de perto as situações levantadas como problemas para a pesquisa. Assim, é bastante provável que sobre o Brasil sempre haverá mais a dizer, o que não invalida os dados revelados sobre a Suécia e as reflexões levantadas.

De todo modo, o estudo permite destacar alguns contrastes entre os países. A questão da aquisição da língua de sinais é um deles. Na Suécia, o direito de aquisição e uso da língua sueca de sinais está previsto na lei. O direito linguístico dos surdos enquanto uma minoria linguística é reforçado na Lei da Língua Sueca (SFS 2009:600), e o país contribui efetivamente com a criação de condições reais para a aquisição da língua de sinais pela comunidade surda.

No Brasil, apesar de o poder público destacar o apoio ao uso e difusão da Libras, o direito à aquisição não é previsto. Sem essa garantia legal, não estão definidos os caminhos a serem percorridos por aqueles que necessitam adquirir uma língua visual-gestual não utilizada por seus familiares. Nesse sentido, as crianças surdas ficam desprotegidas de um direito linguístico fundamental, com consequências bem sérias para seu desenvolvimento psicológico, social, cognitivo e afetivo (LACERDA; LODI, 2009). Além disso, não está prevista na Lei de Libras (BRASIL, 2002) a efetivação desse direito com o apoio direto da escola, e, assim, aos surdos não é garantido o acesso à aquisição da língua de sinais dentro do contexto escolar. Ainda que a educação seja prevista como bilíngue, não fica claro onde e com quem a criança surda irá aprender a língua que melhor promover seu desenvolvimento. Obviamente esse fato prejudica todo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a escola – na maior parte do tempo – privilegia uma língua de modalidade oral-auditiva: a língua portuguesa, tornando os conteúdos escolares quase que inacessíveis aos surdos. Portanto, é evidente que a não garantia de aquisição da Libras – questão primordial da surdez – gera inúmeras outras questões que merecem atenção.

Vemos também que as políticas linguísticas, na Suécia, regem todo o processo de direito linguístico e de direito de aquisição de língua de sinais aos surdos. A língua de sinais sempre foi integrante ativa no conjunto de discussões que envolveram a língua sueca e demais línguas minoritárias.

No Brasil, os debates sobre a Libras não foram compostos por discussões vindas dos direitos linguísticos de minorias existentes no país. Ao contrário, sempre estiveram estritamente ligados aos direitos da pessoa com deficiência. A Lei de Libras não proporcionou status de minoria linguística oficial para a comunidade surda brasileira, e um dos fatores que pode ter contribuído com este fato é a dupla categorização dada às pessoas surdas: são vistas como pessoas com deficiência e como membros de grupos minoritários (DE MEULDER, 2015c).

Assim, o presente estudo nos leva a algumas reflexões sobre aquisição de linguagem e políticas linguísticas, todos voltados para a questão da surdez. Nos fez refletir, também, sobre o reconhecimento de línguas de sinais, legislação e práticas voltadas à escolarização dos surdos, no Brasil e na Suécia.

O reconhecimento de línguas de sinais é, contudo, um campo no qual vem ocorrendo a construção do conhecimento e da teoria, tanto de uma ciência social quanto de uma perspectiva legal. É, por sua vez, um tópico cada vez mais popular em discursos internacionais surdos e tema de pesquisas acadêmicas.

Nesse sentido, vale ressaltar também que, em uma lista de 193 países, apenas 36 reconhecem as línguas de sinais em algum tipo de legislação (reconhecimento constitucional; reconhecimento por meio de legislação linguística em geral; reconhecimento por meio de lei (ou ato) da língua de sinais; reconhecimento por meio de lei (ou ato) da língua de sinais, incluindo outros meios de comunicação; e reconhecimento por meio de lei do Conselho Nacional de Línguas); proporcionando um reconhecimento explícito para a língua. E, em ordem cronológica, o Brasil foi o 10º país da lista de 36 a proporcionar esse reconhecimento; um fato, portanto, que merece destaque.

Em alguns países – e no caso do Brasil – não são muitas as garantias proporcionadas pelo reconhecimento da língua de sinais; sendo um denominador muito vago para garantias de direito à aquisição como primeira língua. Nesse sentido, De Meulder (2016) afirma que:

[...] pesquisas mais recentes sobre os resultados da legislação de reconhecimento de língua de sinais têm demonstrado que os direitos instrumentais e a mobilidade social obtidos como resultados foram limitados, e que a legislação, em particular, carece de direitos educacionais linguísticos e de aquisição de linguagem (p. 33, tradução minha).

O reconhecimento da Libras não garantiu aos surdos brasileiros o direito à aquisição daquela que seria sua língua materna: a língua de sinais. E, também, não promoveu a garantia de uma educação bilíngue. Na Suécia, ao contrário do cenário brasileiro, a lei só reafirmou o que já estava sendo colocado em prática durante longos anos: uma educação efetiva em língua de sinais desde a mais tenra idade.

Os direitos linguísticos das crianças surdas e sua educação em língua de sinais são os principais objetivos das campanhas de reconhecimento. Entretanto, esse reconhecimento tão almejado não deve ser visto como o Santo Graal, como

uma maneira de salvar as línguas. Deve ser percebido como um começo – no caso do Brasil –, e não um fim para as lutas e esforços em busca dos direitos.

Contudo, um posterior aprofundamento sobre as questões levantadas neste trabalho pode contribuir significativamente para reflexões e comparações entre países (dois ou mais) no que diz respeito à educação de surdos.

Por fim, diante do exposto, o estudo na perspectiva da educação comparada, realizado entre o Brasil e a Suécia, indica inúmeras divergências e semelhanças. Ambos países percorreram caminhos bem distintos até alcançar o reconhecimento da língua de sinais; tiveram seus trajetos marcados por traços bem singulares. Todavia, sempre com o objetivo de tentar proporcionar uma educação bilíngue aos surdos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, B. International comparative studies. **Teaching and Teacher Education**, v. 28, p. 641-648, 2012. Disponível em: <<http://media.journals.elsevier.com/content/files/s0742051x12000340-04221112.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

AMARAL, M. A.; A. COUTINHO; M. R. D. MARTINS. **Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.

AVELAR, M. C. **Descentralização educacional na Suécia**: uma análise da formulação da política pública. 2014. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

BAGGA-GUPTA, S. Creating and (Re)negotiating Boundaries: Representations as Mediation in Visually Oriented Multilingual Swedish School Settings. **Language, Culture and Curriculum**. v. 23, p. 251–76, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHARES, L. E. Notas sobre la noción de derechos lingüísticos: quién es su titular? **Revista Digital de Políticas Linguísticas**. Ano 4, v. 4, p. 37-53, set. 2012.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

BOATO, F. C. **Políticas de formação inicial de professores para os primeiros anos no brasil e na argentina**: um estudo comparado. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/PR, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei da Acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 20 dez. 2000, Seção 1, Eletrônico, p. 2.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2002, Seção 1, p. 23.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014, Seção 1, Edição Extra, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015, Seção 1, p. 2.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB; Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias n. 1.060/2013 e n. 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília/DF, MEC/SECADI, 2014.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais.** 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2010.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 37-61.

CIMADON, A. Aplicação das normas federais de educação aos sistemas de ensino dos estados federados e dos municípios. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 1, p. 39-60, jan./jun. 2014. Disponível em: <[www.editora.unoesc.edu.br](http://www.editora.unoesc.edu.br)>. Acesso em: 26 mar 2017.

CONSELHO DA EUROPA. **Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias.** EUROPA, 1992. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-nao-Inseridos-nas-Deliberacoes-da-ONU/carta-europeia-das-linguas-regionais-e-minoritarias-1992.html>>. Acesso em: 18 out 2017.

CRAVEIRO, C. B. A; MEDEIROS, S. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília: CNE/MEC/SECADI, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2017.

DE MEULDER, M. A barking dog that never bites? The British sign language (Scotland) bill. **Sign Language Studies.** v. 15, n. 4, p. 446-472, 2015.

\_\_\_\_\_. Sign Language Recognition: tensions between specificity and universalism in international deaf discourses. In: KUSTERS, A., FRIEDNER, M. **It's a Small World: International Deaf Spaces and Encounters.** Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2015. p. 160-172.

\_\_\_\_\_. The legal recognition of sign languages. **Sign Language Studies.** v. 15, n. 4, p. 498-506, 2015.



\_\_\_\_\_. **The power of language policy**: The legal recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities. 2016. 134 p. Doctoral Dissertation (PhD of Humanities) - University of Jyväskylä, Jyväskylä, 2016.

DIAS, M. O. **Educação matemática e sua influência nos currículos prescritos e praticados**: um estudo comparativo entre Brasil e Paraguai. 2012. 316 f. Tese (Doutorado) – Educação Matemática –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DIMMOCK, C. Comparing educational organizations. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Comparative Education Research**: approaches and methods. Hong Kong, China: Springer, 2007. p. 34-59.

ECKSTEIN, M. A.; NOAH, H. J. S. **Scientific investigations in comparative Education**. London: The MacMillan Company, 1969.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION; EURYDICE. **Strutture dei sistemi educativi europei**: diagrammi 2016/2017. Disponível em: <[http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/Quaderno\\_34.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/Quaderno_34.pdf)>. Acesso em 06 nov. 2017.

FARIA, S. G. **A formação de professores de história na pós- redemocratização 1980-2013**: um estudo de educação comparada Brasil e Uruguai. 2016. 404 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – História – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2016.

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

FERRARI, M. N. V. **A gestão na educação profissional e tecnológica**: um estudo comparado Brasil-Canadá (2008-2013). 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

FERREIRA, A. R. **Entre as práticas das teorias e vice-versa - a prática de ensino como componente curricular nas licenciaturas em história no Brasil após 2002**. 2015. 202 f. Tese (Doutorado) – Educação –Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2015.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764>>. Acesso em 06 nov 2017.

FRANÇA JÚNIOR, A. C. **Um estudo comparado das políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil e na Venezuela**: da aclamação do direito à concretização da justiça social. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2013.

FRANÇA, C. M. **Rankings universitários promovidos por jornais no espaço Ibero-Americano**: El Mundo (Espanha), El Mercurio (Chile) e Folha de S. Paulo (Brasil). 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 2015.

FREITAS, G. M. **Singularidades entrelaçadas**: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950-1980). 2016. 298 f. Tese (Doutorado) – Doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2016.

FRYDRYCH, L. A. K. **O Estatuto Linguístico das Línguas de Sinais**: a Libras sob a ótica saussuriana. 2013. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, G. N. C.; NASCIMENTO, J. B. M. (Orgs.). **Experiências exitosas em educação bilíngue para surdos**. 1 ed. Fortaleza: SEDUC, 2011, v. 1.

GRAÇA, T. C. C. **Reordenamento de redes escolares no Brasil e em Portugal**: racionalizar para qualificar para o ensino? 2016. 317 f. Tese (Doutorado) – Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre/RS, 2016.

GUERREIRO, P. L. P. **O que é ser professor?** Representações sociais sobre a profissão docente por estudantes não tradicionais em formação em Marília-SP e Estocolmo. 2016. 126 f. Tese (Doutorado) – Educação – Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2016.

HARRISON, K. M. P.; LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos. In: LOPES FILHO, O. C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 359-400.

HOFMANN, R. M. **Educação financeira no currículo escolar**: uma análise comparativa das iniciativas da Inglaterra e da França. 2013. 329 f. Tese (Doutorado) – Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Área Territorial Brasileira**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default\\_territ\\_area.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm)>. Acesso em 19 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2016**: Breve análise da evolução da mortalidade no Brasil. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Tabuas\\_Completas\\_de\\_Mortalidade/Tabuas\\_Completas\\_de\\_Mortalidade\\_2016/tabua\\_de\\_mortalidade\\_2016\\_analise.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Tabuas_Completas_de_Mortalidade/Tabuas_Completas_de_Mortalidade_2016/tabua_de_mortalidade_2016_analise.pdf)>. Acesso em 27 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao.html>>. Acesso em: 27 fevereiro 2018.

INÁCIO FILHO, G. Apresentação. In: ARAÚJO, M. M. de. (Org.). **História(s) comparada(s) da educação**. Brasília: Líber Livro, 2009. p. 7-14.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: INEP, 2015.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas estatísticas. Brasília: MEC, 2016.

JOHNSON, R. E. Prefácio. In: M. A. AMARAL; A. COUTINHO; M. R. D. MARTINS. **Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, 1994. p. 13-18.

JULIÀ, F. F. **La Educación Comparada Actual**. Barcelona: Ariel, 2002.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

\_\_\_\_\_; GÓES, M. C. R. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

\_\_\_\_\_; LODI, A. C. B. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. (Orgs.) **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

Lgr 1983. Supplement till LGr80, **Läroplan för specialskolan**. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Liber.

LISSI, M.R.; GONZÁLEZ, M.; SVARTHOLM, K. El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicâncias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. **Estudios Pedagógicos XXXVIII**, n.2, p. 299-320, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

Lpf 1994. **Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen**. Stockholm: Utbildningsdep.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia. **As humanidades sitiadas**: estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol. 2016. 321 f. Tese (Doutorado) – Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOREIRA, J. F. C. **As políticas de expansão e privatização do ensino superior no Brasil e na Argentina (1989-2009)**. 2013. 238 f. Tese (Doutorado) – Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Towards a science of comparative Education**. Toronto: The MacMillan Company, 1969.

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, D. B. de; MARTINEZ, S. A. (Orgs). **Educação comparada**: rotas de além-mar. SP: Xamã, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; PINI, M.; FELDFEBER, M. (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n. 7, 2009, p. 19-26.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)**. Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 07 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (1992)**. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1992%20Declaração%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20Pertencentes%20a%20Minorias%20Nacionais%20ou%20Étnicas,%20Religiosas%20e%20Lingu%C3%ADsticas.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966)**. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Pol%C3%ADticos.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **United Nations Development Programme**. Human Development Report 2016. Brasil - Human Development Indicators. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/BRA>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **United Nations Development Programme**. Human Development Report 2016. **Sweden - Human Development Indicators**. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/SWE>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Brasil**. Disponível em: <<https://es.unesco.org/countries/brasil>>. Acesso em 27 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Suécia**. Disponível em: <<https://es.unesco.org/countries/suecia>>. Acesso em 27 fev. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

PRIMI, L. Sufocada por dívida e paralisada pela falta de investimentos, indústria brasileira perde poder político e volta à posição do início do século 20. **Caros Amigos**, ano XX, nº 241, abr. 2017.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_, KARNOPP, L. B. **Língua brasileira de sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RÉE, J. **I see a voice**: Deafness, language and the senses a philosophical history. New York: Metropolitan Books, 1999.

RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, 2015.

RODRIGUES, F. S. C. Políticas linguísticas e educacionais envolvendo a Libras (Mesa redonda). **COLÓQUIO LÍNGUA, DISCURSO E PODER: AS LÍNGUAS DE SINAIS NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM**, 1. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos/SP, 2015.

SANTANA, A. P. O. **Reflexões neurolingüísticas sobre a surdez**. 2003. 312 p. Tese (Doutorado) - Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003.

SANTOS, A. N.; COELHO, O. M. B.; KLEIN, M. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2016.

SCHNEIDER, F. **La pedagogia comparada**. Barcelona: Ed. Herder, 1966.

SCHULZ, Leslie Adriana Quiroz. **La movilidad académica internacional en el posgrado**: un estudio comparado entre doctorados en educación de Brasil y México. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado) –Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2016.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Orgs). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SOBRINHO, R. C.; SÁ, M. G. C. S.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. M. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, Out.-Dez., 2015.

STOKOE, W. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics**, n° 8. University of Buffalo, 1960.

SUÉCIA. PROP. 1980/81:100. **Med förslag till statsbudget för budgetåret 1981/82**. Beslutad den 23 dec. 1980.

\_\_\_\_\_. PROP. 2005/06: 2. **Bästa språket – en samlad svensk språkpolitik**. Regeringen överlämnar denna proposition till riksdagen. Stockholm den 15 september 2005.

\_\_\_\_\_. PROP. 2008/09: 153. **Språk för alla – förslag till språklag**. Regeringen överlämnar denna proposition till riksdagen. Stockholm den 9 mars 2009.

\_\_\_\_\_. SFS 1994:1194. **Grundskoleförordning**. Svensk författningssamling. Utbildningsdepartementet.

\_\_\_\_\_. SFS 1995:479. **Nordisk konvention om socialt bistånd och sociala tjänster**.

\_\_\_\_\_. SFS 1999:1175. **Rätt att använda samiska hos förvaltningsmyndigheter och domstolar**. Svensk författningssamling. Integrations- och jämställdhetsdepartementet DISK.

\_\_\_\_\_. SFS 1999:1176. **Rätt att använda finska och meänkieli hos förvaltningsdomstolar och domstolar**. Svensk författningssamling. Integrations- och jämställdhetsdepartementet DISK.

\_\_\_\_\_. SFS 2009:600. **Språklag**. Svensk författningssamling. Kulturdepartementet.

\_\_\_\_\_. SFS 2009:724. **Nationella minoriteter och minoritetsspråk**. Svensk författningssamling. Kulturdepartementet.

\_\_\_\_\_. SFS 2010:800. **Skollag**. Svensk författningssamling. Utbildningsdepartementet.

\_\_\_\_\_. SOU 2002: 27. **Statens offentliga utredningar**. Till statsrådet och chefen för Kulturdepartementet.

\_\_\_\_\_. SOU 2006:54. **Teckenspråk och teckenspråkiga Översyn av teckenspråkets ställning**. Till statsrådet och chefen för ocialdepartementet.

\_\_\_\_\_. SOU 2008:26. **Värna språken: förslag till språklag**. Betänkande av Språklagsutredningen.

\_\_\_\_\_. Svensk författningssamling. Socialdepartementet.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n.2, p. 33-50, 2014.

\_\_\_\_\_. **Bilinguismo dos surdos.** In: SKLIAR, C. Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 15-23.

\_\_\_\_\_. **O bilinguismo sob o ponto de vista de Kristina Svartholm.** In: MOURA, M. C.; CAMPOS, S. R. L.; VERGAMINI, S. A. A. Educação para surdos: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011. p. 147-155.

THE WORLD BANK. **Brasil.** Disponível em: <<https://data.worldbank.org/country/brazil?view=chart>>. Acesso em 27 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Suécia.** Disponível em: <<https://data.worldbank.org/country/sweden?view=chart>>. Acesso em 27 fev. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). INSTITUTE FOR STATISTICS. **Brazil.** Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/country/br>>. Acesso em 27 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. INSTITUTE FOR STATISTICS. **Sweden.** Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/country/se>>. Acesso em 27 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Barcelona: PEN Internacional, 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: 26 mar 2017.

VENTURINI, L. **Como está a desigualdade de renda no Brasil, segundo o IBGE.** Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/11/30/Como-est%c3%A1-a-desigualdade-de-renda-no-Brasil-segundo-o-IBGE>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

VEXKIARD, A. **La pédagogie comparée: méthodes et problèmes.** Paris: PUF, 1967.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**ANEXO A – DECLARAÇÃO DE TRADUÇÃO TÉCNICA PARA FINS ACADÊMICOS****DECLARAÇÃO DE TRADUÇÃO TÉCNICA PARA FINS ACADÊMICOS**


Eu, **Anna Christina Margareta Nyström**, portadora do documento de identidade nº 02.814.686-8 IFP e CPF 847.080.937-72, tradutora e intérprete profissional em inglês, português e sueco, declaro para os devidos fins e efeitos que me responsabilizo pela tradução de sueco-português, em sua íntegra, dos documentos legais que constituem a dissertação de mestrado em Educação Especial, de autoria de Aline Lucia Baggio Montes.

Coloco-me à disposição para qualquer dúvida, caso seja necessário.

Meus contatos:

- Telefones: +55 21 2554-9042 ou 98301-3999
- Emails: [annacmn@terra.com.br](mailto:annacmn@terra.com.br) ou [annystrom@yahoo.com](mailto:annystrom@yahoo.com)

Atenciosamente,



Anna Christina Margareta Nyström  
Tradutora e intérprete  
*Inglês, português e sueco*