

**Reforma do Ensino Médio: Política Linguística Negativa e Excludente sobre a  
Língua Brasileira de Sinais  
High School Reform: Negative Exclusionary Linguistic Policy on Brazilian Sign  
Language**

Carlos Roberto Ludwig<sup>1</sup>

Universidade Federal do Tocantins

**Resumo:** Esse artigo discute a reforma do ensino médio, em particular seus impactos sobre a língua brasileira de Sinais (Libras). Analisa os impactos negativos que a reforma tem sobre o reconhecimento, valorização, difusão e o ensino de Libras na educação básica, na medida que institui apenas o ensino de língua inglesa como componente curricular obrigatório. De acordo com Philipson (1992), o imperialismo linguístico, em particular da língua inglesa, se coloca como uma estratégia de imposição sobre as demais línguas e culturas, as quais correm o risco de ver sua língua e cultura apagada por estratégias do imperialismo linguístico. Discute também a reforma do ensino médio como uma política linguística negativa e excludente em relação às línguas minoritárias e a Libras, como língua nacional dos surdos. Nesse sentido, é premente a necessidade de discutirmos o perigo reforma do ensino médio em homogeneização e desvalorização de línguas de sinais e outras línguas minoritárias no Brasil, como uma política linguística negativa e excludente.

**Palavras-Chave:** Reforma do Ensino Médio; Imperialismo Linguístico; Política Linguística Negativa; Libras.

**Abstract:** This article discusses high school reform, in particular its impacts on the Brazilian Sign Language (Libras). It analyzes the negative impacts that the reform provokes on the recognition, value, diffusion and teaching of Libras in basic education, inasmuch as it institutes only the English language teaching as a compulsory subject in high school in Brazil. According to Philipson (1992), linguistic imperialism, in particular of the English language, stands as a strategy of imposition on other languages and cultures, which risk seeing their language and culture erased by strategies of linguistic imperialism. It also discusses high school reform as a negative and exclusionary linguistic policy towards minority languages and Libras, the national language of the deaf people. In this sense, there is an urgent need to discuss the danger of high school reform in homogenizing and devaluing sign languages and other minority languages in Brazil, as a negative and exclusionary linguistic policy.

**Key-words:** High School Reform; Linguistic Imperialism; Negative Linguistic Policy; Brazilian Sign Language.

**Recebido em 25 de novembro de 2019.**

**Aprovado em 22 de dezembro de 2019.**

---

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Letras pela UFSM. Docente do Curso de Letras: Libras e do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional. Email: [carlosletras@uft.edu.br](mailto:carlosletras@uft.edu.br)

## Introdução

Apropriada e recriada pelas mais diversas visões, habitada por devotos, detratores e indiferentes, língua de imperialismos e também de resistência anti-imperialistas, imposta a alguns, arrebatada a outros, disciplinadora de imigrantes, deleite gregário de emigrados, poucas deve haver no mundo que tão teimosamente desmintam ideologias essencialistas sobre as línguas. (FANJUL, 2011, p. 300)

A citação acima de Fanjul (2011, p. 300), embora seja enunciada especificamente para a língua espanhola, pode ser colocada para outras duas línguas imperialistas: o inglês e o português. De acordo com Philipson (1992), o imperialismo linguístico, em particular da língua inglesa, se coloca como uma estratégia de imposição sobre as demais línguas e culturas, as quais correm o risco de ver sua língua e cultura apagada e adulterada pelo imperialismo linguístico da língua inglesa. Vale notar que esse imperialismo linguístico não representa apenas uma face da relação língua e cultura, mas mascara o imperialismo inglês e norte-americano que sempre se viu na “missão de salvar os povos da selvageria!”.

Esse artigo pretende discutir a reforma do ensino médio, em particular os possíveis impactos que a medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e a Lei 13.415/2017 têm sobre o ensino de línguas. Analiso o impacto que a reforma tem sobre o ensino de língua estrangeira (LE) e segunda língua (SL). Quando eu coloco LE e SL, não estou pensando apenas no Inglês e no Espanhol: penso também nas línguas minoritárias do Brasil, como as línguas indígenas e a Libras, as línguas dos descendentes de imigrantes, como o alemão, o italiano, o polonês, e o francês ensino nas proximidades da região da Guiana Francesa. Nesse sentido, é premente a necessidade de discutirmos o perigo reforma do ensino médio em homogeneização e desvalorização de línguas minoritárias no Brasil.

### **Imperialismo Linguístico Inter-nação e intra-nação**

Phillipson (1992, p. 47) considera que a legitimação da expansão da língua inglesa como uma língua que incorpora o imperialismo linguístico tem como base duas noções: a etnocentricidade e as políticas educacionais. O autor considera que etnocentricidade é a

“prática de julgar outras culturas por padrões próprios” (1992, p. 47). Outra estratégia de imposição são as políticas educacionais (e linguísticas também) que impõe uma língua sobre a outra. Essas duas práticas são ainda usadas para impor a distinção entre diferentes línguas. (1992, p. 47). Trata-se de uma imposição que desvaloriza outras línguas, devido a alegada inferioridade das línguas secundárias, devido aos padrões estabelecidos pela cultura dominante.

Nessa esteira, Phillipson (1988) também se refere ao linguacismo (*linguacism*). Ele define esse conceito como “as ideologias e estruturas que são usadas para legitimar, efetivar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material como não-material) entre os grupos que são definidos com base em sua língua (isto é, sua língua materna).” (1988, p. 339). Nesse sentido, nota-se que as línguas hegemônicas, como o inglês, o espanhol e o próprio português, criam constructos ideológicos para impor a desigualdade e valorização linguística, cultural e identitária das minorias linguísticas. Dentre elas, podemos citar as políticas educacionais, em particular a reforma do ensino médio, como uma estratégia de efetivar a dominação ideológica da língua inglesa e da língua portuguesa no Brasil sobre outras minorias linguísticas. Esse problema, segundo Phillipson, é visto mais nitidamente dentro dos limites do imperialismo linguístico – “um constituinte essencial do imperialismo como um fenômeno global que envolve as relações estruturais entre os países ricos e os pobres num mundo caracterizado pela desigualdade e pela injustiça” (1988, p. 339). Nota-se que, por trás do imperialismo linguístico, ou seja, a necessidade de se impor a língua inglesa a qualquer custo, se esconde o imperialismo no sentido mais amplo, a saber, em termos político, econômico e militar, o que gera dependência e subordinação dos países periféricos.

Numa outra via, Rajagopalan (2003) destaca que já não se discute mais essa hegemonia e o imperialismo da língua inglesa que soa como assustador. Ora, é preocupante desconsiderar que o imperialismo político, econômico e militar, que gera dependência e subordinação dos países mais pobres, esteja totalmente dissociado do imperialismo linguístico. As projeções culturais, identitárias e ideológicas que fazemos de nós mesmos e do outro andam de mãos dadas com a dominação política, econômica e militar.

Há, nesse sentido, um discurso ideológico e hegemônico associado à língua inglesa, que a considera uma língua de libertação. Há um perigo de se interpretar e representar a língua inglesa como a única língua capaz de formar “cidadãos do mundo”, ter um caráter

“libertador”, “língua de solidariedade”. Tais clichês devem ser evitados, pois partem do pressuposto de que há línguas melhores e superiores do que outras, bem como há línguas “civilizadoras” e “libertadoras”, ao passo que há línguas “bárbaras” e “opressoras”. Daí fica fácil de justificar que uma língua “libertadora” e “civilizadora” deve se impor sobre outras línguas minoritárias, desvalorizadas por esse discurso hegemônico. Esse é exatamente o discurso do século XIX que colocava as línguas europeias, leia-se aqui o inglês e o francês, como línguas superiores às outras, que tinham a “missão” civilizatória de salvar as outras nações que se encontravam presas à ignorância e à selvageria. Estes constructos foram utilizados como pretextos pelo imperialismo britânico, francês e, posteriormente, americano para a dominação política, econômica e militar de outros povos. As concepções associadas ao inglês como inerentemente “libertador” e formador de “cidadãos do mundo”, ou como “porta de entrada para o mundo” reproduzem a mesma lógica discursivo-ideológica utilizada pelo imperialismo britânico, francês e americano. A “missão” civilizatória da língua inglesa sempre esteve atrelada à língua e à cultura, tidas como superiores às outras. Ou seja, quem não tiver domínio da língua inglesa não será considerado “cidadão do mundo”. Há uma idealização, que beira à utopia, em relação à língua inglesa que reproduz discursos ideológicos com o objetivo de propagação do imperialismo linguístico, cultural, político, econômico e militar. Nesse ponto, Pennycook (1988) argumenta que a língua inglesa é um produto do colonialismo. Ou seja, a disseminação, a imposição e o conseqüente ensino da língua inglesa sempre estiveram agregados aos constructos culturais, políticos e ideológicos das culturas dominantes.

De acordo com Phillipson, no imperialismo língua, há uma grande armadilha de se considerar que há uma tendência a promover certas línguas capazes de server os diversos propósitos da modernidade (PHILIPSON, 1992, p. 43). Tal argumento reforça os constructos da ideologia dominante que considera que a língua inglesa é única língua capaz de dar conta de qualquer propósito comunicativo na contemporaneidade. Alguns autores enfatizam que há um “poder da língua inglesa” de servir como “instrumento” de mudança social e individual. Contudo, tal posicionamento é evidentemente ideológico. Deve-se tomar o cuidado para não se utilizar esse discurso para legitimar o inglês como língua hegemônica.

No entanto, as intenções primordiais da disseminação da língua e da cultura de língua inglesa sempre foram – e continuam sendo – a dominação política, econômica e militar dos

países periféricos. Evidentemente o que é libertador é o ensino e aprendizagem da língua, mas não a língua em si mesma, qualquer que seja ela. Podemos ter práticas pedagógicas críticas e reflexivas em qualquer língua, seja o português, o espanhol, o mandarim, o tupi-guarani, a Libras e ou outra língua. Mesmo assim, nada garante que o ensino e aprendizagem vá priorizar discussões críticas e reflexivas que possibilitem o despertar da criticidade do aluno. O caráter libertador e de cidadania não é um atributo inerente do inglês ou de qualquer outra língua, mas um objetivo a ser alcançado no processo de ensino e aprendizagem como um todo, em qualquer disciplina, seja filosofia, sociologia, artes, história, geografia, literatura, português, língua estrangeira.

De acordo com Bohn (2003), as políticas educacionais devem se pautar numa noção de “diferença”, não só de variantes do inglês, mas sobretudo no ensino de outras línguas. Nesse sentido, a reforma do ensino médio coloca a língua inglesa como obrigatória e deixa em segundo plano outras línguas estrangeiras (prioritariamente o espanhol) para que sejam ensinados caso a comunidade escolar assim o queira. No entanto, o grande problema é que quando não há uma política linguística e educacional que assegura que outras línguas sejam ensinadas, não haverá investimento para a formação de professores de outras línguas como o espanhol, francês, italiano, alemão, dentre outras línguas. O que é mais agravante é que reforma do ensino médio apenas enfatiza a necessidade do ensino de *línguas estrangeiras*, negando a possibilidade de ensino das línguas minoritárias brasileiras, como a Libras e as línguas indígenas. Se pensarmos no ensino de línguas na perspectiva da diferença, não podemos efetivar uma pedagogia da diferença se for totalmente desconsiderada a importância e a valorização das línguas minoritárias do Brasil. A perspectiva da diferença possibilita que não só a língua seja ensinada, mas principalmente aspectos culturais e identitários sejam abordados, o que contribuiria para a diminuição de preconceitos étnico-culturais e romperia com os muros de separatividade.

Adrián Pablo Fanjul (2011), em seu capítulo “Policêntrico” e “Pan-Hispânico”: Deslocamentos na vida política da língua espanhola, enfatiza as relações de dominação do imperialismo linguístico na América Latina. Segundo Fanjul (2011),

A “situação linguística” de determinado espaço social, que pode ser o de um Estado nacional, mas também resultar de outras delimitações, é esse espaço social visto de seu aspecto linguístico: quais línguas e variedades participam dele, quais

são as relações de dominação e força entre elas, que funções cumpre cada uma, como se distribuem em âmbitos centrais da vida econômica, cultural e política. Mas se mudarmos de foco, do espaço social para uma língua determinada, a “situação” dessa língua, seu perfil glotopolítico pode ser escrito levando em conta seu lugar nas relações de força, funções e âmbitos que acabamos de mencionar, considerado em toda a extensão dessa língua no mundo ou em determinado país ou região. Essa *situação social de uma língua* inclui, também, as políticas de que ela é objeto por parte de diversos agentes. As políticas linguísticas operam, é claro, sobre a situação, e podem, em diferentes graus, contribuir para mudá-la. (2011, p. 300-301)

Na visão de Fanjul, num espaço social, diversas línguas podem coexistir e estas estabelecem relações de poder, força e dominação entre si. Nesse sentido, a reforma do ensino médio se torna um instrumento de manutenção de poder e hegemonia da língua inglesa sobre as diversas línguas que co-habitam o espaço linguístico latino americano, no âmbito inter-nação e intra-nação. Ou seja, a língua espanhola, assim como as outras línguas minoritárias brasileiras, ou seja, a Libras, as línguas de sinais indígenas, as línguas indígenas e as línguas de imigrantes, ficam em segundo plano e sofrem o desprestígio e a desvalorização em virtude de uma estratégia de dominação, cuja imposição e manutenção se dá via medida provisória nº 746/2016 e Lei 13.415/2017. Nesse sentido, Fanjul (2011) enfatiza que

as línguas indígenas, por exemplo, serão vistas como obstáculo para a “unidade nacional”, e sua interferência no espanhol dos bilíngues, como desvio a ser corrigido. Em países como o México, de ampla população indígena, a política dominante é tentar que os aborígenes “esqueçam” línguas e costumes. (2011, p. 312)

Assim também, podemos enfatizar que no Brasil as línguas minoritárias como as línguas indígenas e o fato de a língua espanhola cercar a fronteira brasileira é uma ameaça premente para a manutenção do poderio cultural e político das classes dominantes no Brasil. A América Hispano-Americana sempre foi vista pela classe dominante brasileira como uma ameaça “comunista”, o que hoje é enfatizado pela extrema direita de Jair Bolsonaro e seus compatriotas em relação à Venezuela e ao Partidos dos Trabalhadores e à esquerda no Brasil.

Além disso, Fanjul (2011) destaca que

Nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, nos países mais fortes, aparece uma nova ameaça: a imigração europeia, cheia de elementos

“dissociadores” que falam italiano, galego, iídiche, e muitas outras línguas, além de serem muitos deles anarquistas ou ativistas sindicais. Também diante desse “perigo” são rearticulados discursos em torno da unidade linguística como condição da unidade nacional. (2011, p. 312)

No Brasil, a língua espanhola e as línguas indígenas são colocadas, implicitamente, pelas classes dominantes como uma ameaça externa que deve ser evitada, sobretudo com a disseminação política da esquerda na América Latina. Nesse sentido, a reforma do ensino médio consegue acirrar o afastamento do Brasil dos países vizinhos. Nesse ponto, Fanjul destaca que uma nova política linguística “é estimulada, também, por outro fator novo: a necessidade de ensino do espanhol como língua estrangeira, que cresce acompanhando o desenvolvimento econômico da Espanha e a integração das médias hispano-americanas à comunicação global.” (2011, p. 318). Nesse sentido, o Brasil se torna, “a partir da criação do Mercosul, mas em geral como efeito de tendência mundial às integrações regionais, um campo de crescimento da demanda de ensino de espanhol.” (2011, p. 325). Embora houvesse uma política latino-americana de expandir o ensino de língua espanhola no Brasil, essa possibilidade é ameaçada com a reforma do ensino médio. Nesse sentido também, embora a Libras seja reconhecida como língua nacional, também pode ser vista uma língua que fica à margem por razões políticas.

Nesse sentido, Fanjul argumenta que o discurso sobre o ensino de espanhol no Brasil pode ser sintetizado da seguinte forma:

Observando a discursividade que acompanha a atuação “pan-hispânica” no Brasil e sobre o Brasil, cremos que se destacam duas constantes: a unilateralidade e a urgência. A primeira por omissão; a segunda, por infatigável repetição. Por “unilateralidade” nos referimos à ênfase na necessidade de que os brasileiros aprendam espanhol, sem que apareça no discurso dessas instituições espanholas a proposta de que os hispanofalantes aprendam português. Recorre-se à repetidíssima metáfora do Brasil como uma “ilha” num mar hispanófono, assimetria que deveria ser “corrigida”. E a urgência, pregada incessantemente, para que o Brasil “não perca o trem” da história, da língua chamada a ser lugar de “encontro” e “concordia”, tem uma íntima relação com a perspectiva unilateral. (2011, p. 327)

Ou seja, o Brasil era visto como uma ilha a ser conquistada e povoada linguisticamente pela língua espanhola. No entanto, essa posição neocolonialista é enfraquecida com a reforma do ensino médio que desobriga o ensino de espanhol.

### **Políticas Linguísticas Negativas e Excludentes?**

Precisamos inicialmente definir política linguística. De acordo com Calvet (2002), “Chamaremos *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística, em sua suma, a passagem ao ato.” (2002, p. 145). As políticas linguísticas podem ser definidas como intervenções sobre uma determinada língua. De acordo com Rajagopalan (2013, p. 21),

A política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transacionais maiores (2013, p. 21).

Nesse sentido, as políticas linguísticas tem um papel de intervenção e reflexão sobre determinadas línguas, suas funções e seu status. Além disso, são muito polêmicas, não assumindo um papel de neutralidade. Para Lagares (2018, p. 42), “se torna necessário desconfiar do discurso especialista para a construção de propostas de intervenção no campo da linguagem, questionando a suposta neutralidade do cientista”. As políticas linguísticas sempre terão um papel de intervenção, elevando uma língua ao status oficial, definindo seus papéis e direcionando a sociedade na tomada de decisões. Segundo Leão (2019),

A política linguística tem o objetivo de discutir, provocar reflexões e propor ações para transformações sobre o status, valor, registro e difusão das línguas. Não é uma área de conhecimento neutra, como alguns podem pensar. Sempre toma uma posição para representar e contribuir com um grupo ou proposta linguística. As políticas linguísticas são permeadas por posições polêmicas, por isso são sempre muito controversas. (LEÃO, 2019, p. 28).

Em geral, pode-se imaginar que as políticas linguísticas tendem a ser sempre positivas e inclusivas. No entanto, é prudente pensar em alguns exemplos de políticas linguísticas para melhor compreender esse cenário, visto que as políticas linguísticas têm, em geral, os “dois lados de uma mesma moeda”. Nesse sentido, ao incluir uma *única* língua, as políticas linguísticas podem estar excluindo um universo linguístico que não foi contemplado pela



política linguística em questão. Para pensar essa problemática, partimos do exemplo das políticas linguísticas legisladoras, proposta por Calvet (2007), como base em Turi. Segundo Calvet (2007), as políticas linguísticas podem ser de diversos tipos:

*legislações linguísticas estruturais* (que intervêm no *status* das línguas) e as *legislações linguísticas funcionais* (que intervêm na utilização das línguas). Entre estas últimas, ele [Turi] faz em seguida uma distinção entre as *legislações linguísticas oficiais* (que intervêm no uso oficial das línguas), *legislações linguísticas institucionais* (que tratam do uso não-oficial das línguas), as *legislações linguísticas padronizadoras* ou *não-padronizadoras*, as *legislações linguísticas majoritárias* (que protegem as línguas de uma maioria) e as *legislações linguísticas minoritárias* (que protegem as línguas de uma minoria). (2007, p. 76)

Como se nota, há uma variedade de políticas linguísticas legisladoras que intervêm nas línguas, seus *status*, funções e reconhecimento. Nesse sentido, adoto a tabela elaborada por Leão (2019, p. 30), mas incluo uma terceira coluna para percebermos que, quando as políticas linguísticas determinam legislações e intervêm sobre uma língua, elas consequentemente podem excluir um universo linguístico por vezes imensurável:

<b>Tipo de Políticas Linguísticas Legisladoras</b>	<b>Línguas contempladas pela Política Linguística</b>	<b>Línguas não contempladas pela Política Linguística</b>
Legislações linguísticas estruturais	Lei 10.436/2002 – dá à Libras o <i>status</i> de reconhecimento linguístico	Não inclui as línguas de sinais indígenas e de comunidades isoladas.
Legislações linguísticas funcionais	Decreto 5.626/2005 – determina locais públicos em que a Libras deve circular	Não inclui as línguas de sinais indígenas e de comunidades isoladas.
Legislações linguísticas oficiais	Constituição Brasileira – a língua oficial do Brasil é o português	Línguas de Sinais e Línguas Indígenas não são consideradas oficiais.
Legislações linguísticas majoritárias	Constituição Brasileira – a língua oficial do Brasil é o português	Não inclui a Libras, as línguas de sinais indígenas e de comunidades isoladas, tampouco as línguas indígenas.
Legislações linguísticas minoritárias	Lei 10.436/2002 – dá à Libras o <i>status</i> reconhecimento linguístico	Não inclui as línguas de sinais indígenas e de comunidades isoladas.

Tabela 1 – Tipos de Políticas Linguísticas Legisladoras e suas implicações  
Fonte: Leão (2019, p. 13), adaptada pelo autor.

Como se percebe, ao incluir uma *única* língua, várias outras línguas podem não ser contempladas pela política linguística em questão, o que demonstra sua dimensão negativa e excludente. Esse outro lado da moeda não quer dizer que elas não sejam importantes ou não devam ter seu papel de intervenção sobre as línguas. No entanto, algumas políticas linguísticas são mais negativas e excludentes e, até mesmo, agressivas, caso proibam o uso de uma determinada língua em determinados espaços.

Vários exemplos na história mostram que as políticas linguísticas podem ser negativas e excludentes ou, até mesmo, agressivas. Historicamente, temos o exemplo de Marques de Pombal, de 1757, com sua reforma educacional, que instituiu o português como língua única e oficial no Brasil. De acordo com Andrade e Lima (2016)

o decreto do Marquês de Pombal no ano de 1757 representou a primeira medida concreta da ordem de uma PL na história do Brasil, uma vez que instituía a língua portuguesa como a única permitida no território da então colônia portuguesa na América do Sul. Em contrapartida, a língua-geral, de base tupi, bem como toda e qualquer manifestação linguística que não fosse em português foi terminantemente proibida. (2016, p. 78)

Por conseguinte, essa reforma proibiu a língua geral falada no Brasil, o que se tornou um exemplo clássico de uma *política linguística negativa e excludente* na medida em que excluiu outras línguas faladas no Brasil.

Outro exemplo de medidas de proibição linguística, que podem ser consideradas políticas linguísticas negativas e excludentes, são as medidas de proibição das línguas alemã, italiana e japonesa durante a Segunda Guerra Mundial no Brasil. A figura 1 mostra um quadro que divulga a proibição do Alemão, Italiano e Japonês:



Figura 1: Proibição das Línguas Alemã, Italiana e Japonesa

Fonte: Foto do acervo de Edilberto Luiz Hammes. Publicado em “Folha Pomerana” N° 231, 2018 – 17 de março de 2018. Acesso em: <https://jornalggn.com.br/historia/e-proibido-falar-italiano-alemao-e-japones/>

Getúlio Vargas impôs diversas medidas durante a segunda Guerra Mundial como uma forma de conter a línguas dos países do Eixo: Alemanha, Itália e Japão. Esse quadro da figura 1 era exposto em estabelecimentos comerciais, órgãos públicos e outros locais públicos. Foi produzido pela Delegacia de São Lourenço do Sul, RS, no dia 2 de março de 1942. Tinha o objetivo de atender a legislação da Ditadura Vargas que proibia o uso de línguas estrangeiras em público.

Esse movimento de “nacionalização” tinha o intuito de valorizar a cultura brasileira e coibir a língua e cultura dos imigrantes. uma série de medidas que faziam parte de sua campanha da nacionalização. Movimento que tinha a intenção de valorizar a cultura brasileira e fortalecer a unidade nacional, mas tinha também traços de xenofobia. A partir de 1939, somente brasileiros natos poderiam ensinar línguas estrangeiras, bem como foram proibidas publicações de jornais e material impresso em língua estrangeira. Esse conjunto de ações podem ser considerado uma política linguística negativa, excludente e agressiva.

Outro exemplo de política linguística negativa, excludente e agressiva foi o Congresso de Milão, realizado em 1880.



Figura 2: Foto de Jornal da Época com a manchete “Proibido Língua de Sinais”

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sGBMqmtZxV0>

Esse congresso reuniu mais de cem representantes da educação de surdos e áreas afins e tomou como decisão proibir o uso de metodologias de ensino com as línguas de sinais na educação de surdos. Em contrapartida, determinou que se adotasse o oralismo na educação e comunicação com os surdos. De acordo com Guarinello (2007), o oralismo

Teve grande força de 1880 até o fim da década de 70 aproximadamente. O oralismo, que difunde apenas o ensino da língua oral para os surdos, desconsidera, portanto, a língua de sinais e a cultura surda. A surdez, nessa concepção, é vista como uma deficiência, e deve ser corrigida. (GUARINELLO, 2007, p.87)

Nesse sentido, a adoção do oralismo a partir do Congresso de Milão se constitui como uma política linguística negativa, excludente e agressiva. É negativa na medida em que desvaloriza e nega as línguas de sinais; é excludente porque exclui os surdos de espaços sociais, visto que sua comunicação deve ser sinalizada; é agressiva porque impõe barreiras de comunicação, esforço repetitivo para que os surdos sejam oralizados (MAIA, 2017, p. 106). Segundo Leão (2019),

Para o oralismo, os surdos precisam aprender a falar por meio da oralização na comunidade ouvinte. O oralismo era ensinado por meio de treino com muito esforço e repetição, que era muito cansativo. O oralismo acreditava que o surdo

era deficiente e que precisava aprender a falar de forma igual ao ouvinte. (LEÃO, 2019, p. 23)

Além do mais, o oralismo e a proibição das línguas de sinais impossibilita o registro, difusão e valorização de artefatos culturais surdos e considerava o surdo na perspectiva médica como um deficiente, desconsiderando suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. Segundo Leão (2019),

no Brasil, o uso da língua de sinais nas escolas só foi proibido nas disciplinas em 1911, mas ainda era usada nos corredores da escola. Em 1957, foi proibida completamente, sendo usada de forma escondida pelos surdos. A partir de 1911, o INES instituiu o oralismo, que proibia a língua de sinais e todos os surdos eram obrigados a serem oralizados. (LEÃO, 2019, p. 23).

A proibição das Línguas de Sinais na educação de surdo trouxe consequências e traumas para os surdos no Brasil e no mundo, bem como trouxe perdas para a língua e a cultura surda.

Outro exemplo recente é o Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, que proíbe a concursos para intérpretes em Línguas de Sinais e extingue os cargos de intérpretes de Libras, nível E. Esse decreto gerou protestos da comunidade surda, sendo considerado uma medida que dificulta a educação de surdos mediada por intérpretes na educação básica. Em nota, a Febrapils<sup>2</sup> se posiciona em relação a esse decreto, pontuando as consequências da falta de intérpretes em sala de aula, bem como a atuação de intérpretes sem formação. Essa nota se caracteriza como ativismo linguístico em prol do direito à língua de sinais na educação e no serviço público.<sup>3</sup>

Como se nota, não podemos deixar de pensar que a reforma do ensino médio foi um instrumento de definir uma política linguística e educacional, via medida provisória, que estabelece o ensino da língua inglesa como a única língua a ser ensinada obrigatoriamente no ensino médio. Nesse sentido, a reforma do ensino médio não foi um momento que possibilitou a abertura de outras línguas estrangeiras, como o espanhol, francês, italiano,

<sup>2</sup> A Febrapils é a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Línguas de Sinais. Foi fundada em 2008 e tem o papel de orientar e apoiar os profissionais intérpretes de Libras e suas diversas associações espalhadas no Brasil.

<sup>3</sup> Veja a nota completa da Febrapils no link <http://febrapils.org.br/nota-da-febrapils-sobre-decreto-no-10-185/>

alemão e outras línguas de imigrantes, bem como as línguas indígenas e a língua brasileira de sinais.

### **A Reforma do Ensino Médio como uma Política Linguística Negativa e Excludente**

A Reforma do Ensino Médio é concretizada por meio da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 e pela Lei 13.415/2017. Um dos grandes problemas da reforma do ensino médio é que ela foi imposta por meio de uma medida provisória, sem a ampla discussão e participação da sociedade e, posteriormente, aprovada como uma lei. Nesse ponto, nota-se que se trata de uma medida impositiva, sem medir quaisquer consequências para a educação brasileira.

A reforma do ensino médio apresenta a seguinte reestruturação por meio de itinerários formativos. No Art. 1. que altera o Art. 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I - linguagens;
- II - matemática;
- III - ciências da natureza;
- IV - ciências humanas; e
- V - formação técnica e profissional.

Como se nota, os itinerários formativos dão ênfase às áreas específicas, mas não garantem uma formação sólida e consistente ao aluno desse itinerário. Há uma compartimentação dos conhecimentos em grandes áreas, o que impossibilita o acesso a uma formação geral. Não é uma garantia que o aluno terá acesso a todos itinerários, ficando refém da escolha de itinerários que não contemplem suas necessidades de formação.

Em relação ao ensino de língua estrangeira, a medida provisória estabelece o seguinte: Segundo o Art. 1. que altera o art. 26. da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o § 5º determina: “No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano.” Nesse sentido, a reforma vai muito mais além do ensino médio, obrigando que a língua inglesa seja ensinada já nos anos finais do ensino fundamental. Em relação ao ensino médio, a reforma determina: “§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente,

o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” No entanto, visto que a oferta de outras línguas estrangeiras não é obrigatória, não há garantia nenhuma de que o aluno terá acesso a outras línguas. Além disso, a medida provisória impõe apenas línguas estrangeiras, negando a possibilidade do ensino de línguas minoritárias, como a língua brasileira de sinais e nossas línguas indígenas. Nota-se que a medida provisória enfatiza o ensino optativo de língua espanhola, o que aponta para a tentativa de impor a prioridade de uma língua em detrimento de outras. Tal posicionamento reforça o imperialismo linguístico da língua espanhola na América Latina, apontado por Funjul (2011).

Por outro lado, no âmbito intra-nacional, as línguas minoritárias do Brasil, como a Libras, as línguas indígenas e as línguas dos imigrantes sofrem um retardamento em sua valorização, visto que a reforma do ensino médio, o “novo ensino médio”, põe qualquer possibilidade de os alunos conhecerem as nossas línguas minoritárias. Considerando que a reforma do ensino médio cria supostos itinerários de aprendizagem, seria salutar que o aluno tivesse contato com a língua brasileira de sinais, bem como línguas indígenas em uso em seus respectivos estados e regiões. É muito estranho que a Libras, língua reconhecida da comunidade surda do Brasil, com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, não seja introduzida no “novo” ensino médio em seus famosos “itinerários formativos específicos”. Apenas a medida provisória nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, determina a obrigatoriedade do ensino de Libras em escolas bilíngues, bem como da presença de intérpretes de Libras em escolas inclusivas em que haja alunos surdos. A imposição da língua inglesa como língua única no ensino médio reforça o imperialismo linguístico e acirra o estatuto de risco das línguas minoritárias.

O que pode ser considerado ainda mais agravante para a Libras é que apenas às comunidades indígenas fica assegurado o ensino de suas respectivas línguas maternas. A Lei 13.415/2017 determina que

Art. 3. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

A imposição da reforma do ensino médio se constitui uma política linguística negativa e excludente em relação à Libras e às línguas de sinais nativas e originais. Nesse sentido, a comunidade surda tem sérios prejuízos, porque a Libras e as línguas de sinais locais continuam circulando apenas nos âmbitos em que há a presença de surdos e usuários das línguas de sinais. A reforma do ensino médio traz perdas aos surdos do Brasil, na medida em que o direito à língua é colocado em segundo plano nos currículos da educação básica, bem como a Libras não é ensinada como disciplina regular para surdos tanto quanto para ouvintes. Além disso, a reforma coloca a língua portuguesa numa posição hegemônica, visto que o surdo sempre terá uma relação com essa língua como L2 (CARNEIRO, 2018).

O Art. 3. § 3. também reforça também o que Quadros e Stumpf (2018) discutem em relação ao parágrafo único do Art. 4º da Lei da Libras, que institui que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” Quadros e Stumpf (2018) afirmam que

Apesar do reconhecimento da Libras enquanto língua nacional, esta lei inclui um parágrafo único final alertando que esta língua não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Este parágrafo remonta a política monolíngue instaurada desde o período da colonização brasileira, mantendo assim o estatuto da Língua Portuguesa de supremacia, mesmo ao reconhecer a existência de outra língua nacional, a Libras. Este parágrafo apresenta algumas consequências para os surdos brasileiros. A mais importante é o estabelecimento da educação bilíngue, reconhecendo a Libras como língua de instrução e de ensino e a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua que deve ser ensinada aos surdos nas escolas. Em alguns estados, este parágrafo tem se tornado um problema para os surdos, pois acabam determinando o uso do português escrito em alguns contextos que excluem os surdos do acesso de forma equitativa aos diferentes espaços públicos. (2018, p. 23)

Nesse sentido, Leão (2019) também problematiza esse parágrafo que institui a língua portuguesa na modalidade escrita para os surdos, na medida em que desconsidera a escrita de sinais que consegue representar a estrutura linguística da Libras. Segundo Leão (2019),

a Constituição Brasileira (1988) estabelece que somos “iguais perante a lei”, mas sempre respeitando as diferenças culturais e linguísticas. Esse parágrafo único do Art. 4º da Lei nº 10.436 é problemático, porque a Libras e português não têm valor igual, pois a escrita de sinais não é considerada e valorizada, visto que apresenta somente o português. Portanto, se somos todos iguais perante a lei, conforme a Constituição, então os surdos têm direito à escrita de sinais. (LEÃO, 2019, p. 37)



Dessa forma, na reforma do ensino médio, a língua oficial do estado, a língua portuguesa, sobrepõe-se à Libras na medida em que não há menção à língua da comunidade surda, colocando-se como uma política linguística negativa e excludente.

Instituir a obrigatoriedade do ensino de Libras e a escrita de sinais na educação básica seria uma política linguística de valorização e difusão da Libras, evitando prejuízos para o povo surdo no Brasil, na medida em que a Libras passaria a ser ensinada não só para os surdos, mas também para ouvintes. Conseqüentemente, o ensino de Libras na educação básica para ouvintes possibilita que a língua circule na sociedade e que os surdos possam ter mais oportunidade de comunicação na sua língua para ter o direito à sua língua garantido. Nesse sentido, Calvet (2007) discute a polêmica entre a língua das minorias e a língua do Estado:

Essas situações dão outro sentido à expressão “direito a língua”. O fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem *direito à língua do Estado*, isto é, que ele tem direito à educação, à alfabetização etc. Mas o princípio de defesa das minorias linguísticas faz com que paralelamente todo cidadão tenha *direito a sua língua*. [...]. Portanto, uma política linguística pode dar conta ao mesmo tempo do direito à língua do Estado e do direito do indivíduo à língua. (2007, p. 85)

Nesse sentido, alguns documentos já discutem a educação de surdos e o acesso e o direito à língua na sociedade. Dentre eles, os documentos **Direitos Humanos das Pessoas Surdas: pela Equidade Social, Cultural e Linguística**, do ano de 2018 e **A Educação que nós Surdos queremos** (FENEIS,<sup>4</sup> 1999) que destacam o direito à língua na sua modalidade sinalizada e na escrita de sinais.

Ao contrário do que se espera, a reforma do ensino médio acirra o imperialismo linguístico e se desdobra nos seguintes aspectos negativos: a) o isolamento do ensino brasileiro em relação aos países hispano-americanos, ao proibir o ensino de língua espanhola no ensino médio. Conseqüentemente, há um evidente acirramento do imperialismo linguístico inter-nação, que nos afasta e desvaloriza ainda mais a língua, a história e as

---

<sup>4</sup> A FENEIS é a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, entidade que atua em prol do movimento e das lutas surdas.

culturas dos povos latino-americanos; b) a desvalorização das línguas minoritárias do Brasil, sua cultura e suas identidades, na medida em que uma língua estrangeira – a língua inglesa – se impõe como única disciplina a ser ensinada aos alunos do ensino médio. Como consequência, as línguas minoritárias do Brasil correm o risco de permanecer na zona de risco e de se tornarem cada vez mais desconhecidas e desvalorizadas. O que é pior é que o total desconhecimento das minorias linguísticas favorece a perpetuação de preconceitos e intolerância étnico-cultural e linguística para com as minorias à margem da sociedade.

### **Políticas Linguísticas e Estatuto de Risco da Libras e das Línguas Minoritárias**

De acordo com Bhabha (2001), em **O Local da Cultura**, há uma premente necessidade de pensarmos a nação como DissimiNação, ou seja, construir uma nação a partir de um conjunto de vozes, narrativas, diferenças culturais que devem dialogar e coexistir, embora possam se opor em muitos aspectos. Nesse sentido, nota-se a necessidade de valorização das diversas línguas e culturas no Brasil. O Brasil tem mais de 255 línguas, dentre elas indígenas, línguas de sinais e de imigrantes.

A língua brasileira de sinais (Libras) é uma língua visual-espacial utilizada pela comunidade surda brasileira. Apesar de ser a língua de sinais oficial do Brasil, reconhecida pela Lei Nº 10.436/2002, não significa que seja uma língua que esteja longe de se tornar uma língua em risco, conforme já discutido por Leite e Quadros (2014). O estatuto de risco das línguas de sinais não se aplica apenas à Libras, mas a todas as línguas de sinais do Brasil. Segundo Quadros e Leite (2014),

Como agravante, esse contato tardio frequentemente se dá não com uma língua plenamente desenvolvida e gramaticalizada, mas com uma versão pidginizada da língua, utilizada por usuários que a dominam precariamente como uma segunda língua. E completando esse quadro dramático, todo esse processo precário de aquisição ocorre sob a mediação de uma sociedade que carrega fortes estereótipos e falsos conceitos sobre a natureza das línguas de sinais e sobre o estatuto social das pessoas surdas. (2014, p. 18).

A riqueza linguística da Libras pode ser observada em pesquisas como de Khouri, Carneiro e Cruz (2017), bem como Quadros e Karnopp (2004). Nesse sentido, o acesso a

uma língua plenamente desenvolvida só será garantido por meio de políticas linguísticas que garantam o acesso à educação nas línguas de sinais.

Assim também, as línguas de sinais indígenas e das comunidades locais correm risco, pois seu ensino não é disseminado e valorizado, tampouco há uma política de oficialização das línguas de sinais indígenas e locais. Obviamente, a estratégia é manter a hegemonia da língua portuguesa no Brasil e, como língua estrangeira, ensina-se obrigatoriamente somente a língua inglesa com a reforma do ensino médio. Nesse contexto, há pouco espaço para as línguas de sinais e para as línguas indígenas no ensino brasileiro, ficando restrita às escolas para surdos e às escolas indígenas.

Além disso, Tarcísio Leite e Ronice Quadros (2014) argumentam que

tanto línguas de sinais nativas quanto a língua de sinais nacional vivenciam uma situação ‘de risco’, ainda que sejam riscos de natureza distinta. [...] Surdos e ouvintes usuários de línguas de sinais nativas correm um risco real de ver a sua língua desaparecer, quando confrontados com a existência de uma língua de sinais nacional. Esse risco provém de uma visão de que aquilo que provém dos grandes centros é melhor do que aquilo que provém das pequenas comunidades, um raciocínio similar ao dos povos europeus diante dos “povos selvagens” das Américas, África e Ásia, que marcou a era colonial. (2014, p. 19)

Visto que há um perigo eminente de as línguas sinalizadas serem esquecidas ou desvalorizadas num cenário nacional, é essencial que políticas linguísticas e educacionais valorizem a preservação, consolidação e reconhecimento da Libras e suas variantes, bem como outras línguas de sinais locais e línguas indígenas. Nesse sentido, a Libras começou a ser registrada e armazenada por meio do Inventário Nacional da Libras, como mostra a pesquisa de Ludwig, Leão, Miranda et alii. (2019).

Segundo Quadros e Silva (2017), com base nos estudos de Nonaka (2004), há uma distinção entre línguas de sinais como *nacionais*, *nativas* e *originais*, as quais podem ser caracterizadas da seguinte forma:

as línguas de sinais nacionais, que desfrutam de algum reconhecimento e/ou políticas linguísticas que as colocam como língua oficial da comunidade surda de seus respectivos países; as línguas de sinais nativas, faladas em pequenas comunidades pouco ou nada urbanizadas, em geral distantes dos grandes centros, que apresentam grande incidência de surdez; e as línguas de sinais originais, que também eram faladas por pequenas comunidades de surdos previamente à

instituição de uma língua de sinais nacional no país. (QUADROS e SILVA, 2017, p. 143).

Quadros e Silva (2017) fazem um mapeamento das 13 línguas de sinais originais, nativas e nacional no quadro 1:

Classificação da língua de sinais segundo Quadros e Leite (2014)	Classificação da comunidade surda segundo Quadros e Silva (2017)	Autor (ano)	Nome da Língua de Sinais	Localização
Língua de sinais Nacionais	Centros urbanos	Ferreira-Brito (1984)	Libras	Todo o território brasileiro
Língua de sinais original	Aldeias	Kakamasu (1968) e Ferreira-Brito (1984)	Língua de Sinais Urubu-Kaapor	Índios Urubu-Kaapor (Maranhão – Brasil)
		Azevedo (2015)	Língua de Sinais Sateré-Waré	Índios Sateré-Waré (Parintins – Manaus)
		Giroletti (2008)	Língua de Sinais Kaingang	Índios Kaingang (Xanxerê – Santa Catarina – Brasil)
		Vilhalva (2012) Sumaio (2014)	Língua de Sinais Terena	Índios Terena (Mato Grosso do Sul – Brasil)
		Coelho (2011) Vilhalva (2012) Lima (2013)	Língua de Sinais Guarani-Kaiowá	Índios Guarani-Kaowá (Mato Grosso do Sul – Brasil)
		Damasceno (2017)	Língua de Sinais Pataxó	Índios Pataxó (Aldeia Coroa Vermelha – Bahia)
Língua de sinais nativa	Comunidades Isoladas	Pereira (2013)	Cena	Várzea Queimada (Jaicós-Piauí Brasil)

		Cerqueira e Teixeira (2016)	Acenos	Cruzeiro do Sul (Acre – Brasil)
		Charlize, Formigosa e Cruz (2016)	Língua de Sinais da Fortalezinha (PA)	Pará – Brasil
		Martinod (2012) Formigosa (2013) Fusilier (2016)	Língua de Sinais de Ilha do Marajó	Ilha do Marajó (Ilha de Soure) /Pará – Brasil
		Carliez, Formigosa e Cruz (2016)	Língua de Sinais de Porto de Galinha (PE)	Porto de Galinhas (Pernambuco – Brasil)
		Temóteo (2008)	Língua de sinais de Caiçara	Sítio Caiçara – Várzea Alegre – Ceará – Brasil

Quadro 1: Línguas de Sinais do Brasil  
Fonte: Quadros e Silva (2014, p. 143 – 145)

A Libras se enquadra como exemplo de uma língua nacional, assim como a língua americana de sinais (ASL), língua britânica de sinais (BSL), língua italiana de sinais (LIS), língua australiana de sinais (Auslan), dentre muitas outras. Não podemos nos esquecer das línguas de sinais indígenas e de comunidades isoladas, bem como outras línguas minoritárias no Brasil que também são desvalorizadas e passam por risco de extinção. A Libras, as línguas de sinais indígenas e das comunidades isoladas ficaram de fora da reforma do ensino médio, sobretudo no Art. 3. § 3º que determina que “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.” Nesse sentido, as línguas indígenas ainda tiveram um espaço de reconhecimento pela reforma. Contudo, as línguas de sinais ficaram à margem, sem que fossem incluídas na educação básica como uma disciplina obrigatória.

Um dos pontos importantes, discutido por Leão (2019), é que as políticas linguísticas sempre apresentam três aspectos essenciais para que se concretizem: *ação*, *produção* e *consciência*. Segundo Leão (2019), ao discutir as políticas linguísticas em escrita de sinais,

Dessa forma, as políticas linguísticas têm três aspectos: *ação*, *produção* e *consciência*. No caso da escrita de sinais, há *ação*, a qual se caracteriza pelos movimentos surdos que lutam pela escrita e pela difusão do sistema de escrita de sinais, como materiais didáticos, pesquisas e ensino; a *produção* de literatura surda, traduções, publicações acadêmicas em livros e artigos, o uso de escrita de sinais pelas universidades nos cursos de Letras Libras; e, por fim, a *consciência*, a qual correspondem à padronização de um sistema oficial de escrita de sinais. Em geral, ainda falta consciência na escola sobre a escrita de sinais na educação de surdos. No entanto, os dois primeiros aspectos estão sendo solucionados, embora necessitem ampliar. No entanto, o terceiro, o da consciência de se escolher, padronizar, difundir e usar um dos quatro sistemas de escrita de sinais no Brasil ainda exige pesquisas e mudanças de consciência na sociedade e nos órgãos governamentais. (LEÃO, 2019, p. 82)

Como se nota, as políticas linguísticas voltadas para a valorização da Libras ainda necessitam ampliar esses três aspectos. No caso da Libras, a *ação*, caracterizada “pelos movimentos surdos que lutam” e lutaram pelo reconhecimento e direito da Libras, sua difusão e valorização; o aspecto *produção* se nota nas publicações em vídeo-registro, escrita de sinais e na criação dos cursos de Letras: Libras em todas as unidades da federação nacional. Além disso, a legislação já garante, minimamente, o acesso à língua, mas ainda deve ser ampliado. É justamente nesse ponto que entra o aspecto *consciência*: os órgãos públicos e o governo devem ter consciência de que não adianta apenas um conjunto de legislações específicas, mas não incentivar a difusão e ensino da Libras na educação básica tanto para surdos como para ouvintes. Nesse sentido, a reforma do ensino médio não garante espaço para o ensino da Libras na educação básica, como uma política linguística para difusão, reconhecimento e valorização da língua. Portanto, a reforma do ensino médio, ao excluir a Libras e outras línguas de sinais, torna-se uma política linguística negativa e excludente, que prioriza o ensino da língua majoritária oral (língua portuguesa) e, como língua estrangeira, apenas uma língua estrangeira: a língua inglesa. Ou seja, realça-se o imperialismo linguístico dessa língua e, conseqüentemente, desvaloriza-se as línguas de sinais e outras línguas minoritárias.

### **Considerações Finais**

Portanto, a medida provisória nº 746/2016 e a lei 13.415/2017 em nenhum momento valoriza a diversidade linguística do Brasil e da América Latina, destacando sempre mais o imperialismo linguístico da língua inglesa. Vale ressaltar que a postura de não dar pouco espaço a outras línguas minoritárias representa uma faceta do imperialismo linguístico, que vem acoplado ao imperialismo político, econômico e militar. Assim também, a reforma do ensino nega a possibilidade de valorização da Libras e das línguas de sinais indígenas e de comunidades isoladas do Brasil, o que acirra ainda mais as divisões internas, as desigualdades étnico-culturais e de grupos minoritários que ficam à margem da sociedade. Ambos os documentos, a medida provisória nº 746/2016 e a lei 13.415/2017 se caracterizam como uma política linguística negativa e excludente em relação à Libras e às doze línguas de sinais indígenas e de comunidades isoladas. A desvalorização dessas línguas, suas culturas e identidades impossibilita a implantação de uma pedagogia da diferença, que possibilitaria a diminuição das diferenças étnico-culturais e incentivaria o diálogo cultural entre as minorias linguísticas brasileiras.

Portanto, a reforma do ensino médio impossibilita qualquer diálogo no campo educacional, pois nasce pautada numa imposição, sem diálogo com a sociedade e com os educadores do país. A posição autoritária da medida e de seu signatário representa mais um instrumento político para a manutenção dos constructos sociais, culturais, ideológicos e hegemônicos na educação, na política e na sociedade brasileira. Muitos jovens passarão pelo ensino médio sem ter uma formação cultural heterogênea, que possibilite o respeito à diferença, bem como lhe dê uma formação crítica para discutir os problemas sociais, culturais e políticos da sociedade contemporânea.

## Referências

ANDRADE, S. F.; LIMA, D. C. Políticas Linguísticas na Proposição de Ações na Seara do Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Reflexões Preliminares. *Porto das Letras*, ISSN 2448-0819, v. 2, n. 1, p. p. 73 - 87, 25 set. 2016.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BOHN, H. I. (2003). The educational role and status of English in Brazil. *World Englishes*, vol. 22, no. 02, p. 159-172.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de setembro 2016, Seção 1.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em 5 mai. 2014.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.* Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> acesso em 5 mai. 2014.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.387 de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências.* Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7387-9-dezembro-2010-609640-norma-pe.html> acesso em 5 mai. 2019.

BRASIL. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br)> Acesso em 15 out., 2015.

BRASIL. República Federativa do Brasil/Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal. 2016. p. 496

BRASIL/MEC. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI,* 2014. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em 14/10/2019.

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica.* São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas.* São Paulo: Parábola, 2007.

CARNEIRO, B. G. Emergência de um padrão surdo do português escrito. *Porto das Letras*, ISSN 2448-0819, Vol. 04, Nº 01. Jan.-jun., 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/3806>. Acesso em 07 jul. 2019.



FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INEGRACÃO DOS SURDOS (FENEIS), *A Educação que nós Surdos Queremos*. 1999. Disponível: <https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html> acesso em 11/10/2019.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INEGRACÃO DOS SURDOS (FENEIS), *Direitos Humanos das Pessoas Surdas: pela Equidade Social, Cultural e Linguística*. 2018. Disponível: <http://febrapils.org.br/direitos-humanos-das-pessoas-surdas-pela-equidade-social-cultural-e-linguistica/> acesso em 11/10/2019.

KHOURI, J. I. B. E.; CARNEIRO, B. G.; CRUZ, A. Verbos de indicação na Libras: possíveis evidências de distanciamento. *Porto das Letras*, ISSN 2448-0819, Vol. 03, Nº 01. Jan.-jun., 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4858>. Acesso em 07 jul. 2019.

LAGARES, X. C. *Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.

LEÃO, R. J. B. *Políticas Linguísticas em Escritas de Sinais*. 2019. 109 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal do Tocantins, 2019.

LEÃO, R. J. B.; LUDWIG, C. R.; et. alii. Inventário da Língua Brasileira de Sinais da Região de Palmas – Tocantins: Metodologia de Coleta e Transcrição de Dados. *Porto das Letras*, ISSN 2448-0819, Vol. 05, Nº 01. Jan.-jun., 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/6489>. Acesso em 07 jul. 2019.

LEITE, T. A.; QUADROS, R. M.. Línguas de sinais do Brasil: Reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. *Estudos da Língua de Sinais*. Volume II. Florianópolis: Editora Insular, 2014

MAIA, M. I. S. A importância da história dos surdos para o avanço da educação. *Porto das Letras*, ISSN 2448-0819, Vol. 03, Nº 01. Jan.-jun., 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4765>. Acesso em 07 jul. 2019.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford. Oxford University Press. 1992

PHILLIPSON, R.. Linguicism: structures and ideologies in linguistic imperialism. In J. Cummins and T. Skutnabb-Kangas (orgs.), *Minority Education: From Shame to Struggle*. Avon: Multilingual Matters, 1988

QUADROS, R. M. de.; SILVA, D. S. da S. As comunidades surdas brasileiras. In: *Comunidades Surdas na América Latina*, p. 135 – 152, 2017

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

Como citar esse artigo:

LUDWIG, C. R. Reforma do Ensino Médio: Política Linguística Negativa sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Porto das Letras*, ISSN 2448-0819, Vol. 05, N. 03, 2019, p. 161 – 185.