

## **Educação Bilíngue Intercultural: paralelos entre a educação para os povos originários e a educação para Surdos**

**Eliana Bär**

**João Vitor Nunes Leal**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (Brasil)

### **Notas introdutórias**

Este texto tem por objeto propor reflexões sobre a educação bilíngue para surdos no contexto brasileiro em interconexão com a educação bilíngue para as populações originárias da América Latina, em especial a Bolívia, sob o enfoque da interculturalidade. A escolha do tema tem caráter pessoal e acadêmico. Acadêmico porque desde 2010 atuamos com educação bilíngue (Libras/Português), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) - câmpus Palhoça-Bilíngue. Nesse contexto, a pergunta sobre o que é ou como deveria ser a educação bilíngue para surdos passa a ser uma angústia central e que acompanha nossa prática profissional. Pessoal, porque tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente um pouco das relações interculturais dos povos andinos, convivendo com eles em sua região nativa durante 45 dias, no final de 2014. A estada na Bolívia nos possibilitou conhecer de modo mais contextualizado, ainda que insuficiente, as origens, história, tradições culturais e interesses dos habitantes descendentes dos povos originários da América andina, cujo legado cultural transcende as fronteiras geográficas atuais. Como nos diz Masutti (2007, p. 22) o desejo de investigação nasce da trama da vida, de tudo o que nos atravessa e nos constitui. É uma espécie de projeção do inconsciente que se elabora na enunciação dos textos diários e das narrativas constituídas por fios há muito tramados.

Compreendemos que a aproximação das duas discussões se dá pelo fato de que a cultura surda, assim como a cultura dos povos andinos originários, se encontra inserida num ambiente excludente, onde uma cultura dominante não a reconhece como par, negando-lhe a legitimidade da utilização de sua própria língua e, portanto, reduzindo a chance de uma socialização plena por parte de seus integrantes. Nesse sentido, as duas se colocam no enfrentamento dos aparatos discursivos de produção das experiências marginalizadas que, para Stone-Mediatori (2000), são tipos de experiências sistematicamente obscurecidas, reduzidas ou omitidas nas representações do mundo culturalmente dominantes.

Desse modo, o texto que aqui segue propõe algumas questões problematizadoras: i. Como a interculturalidade assume uma base pedagógica para a educação bilíngue a partir da relação entre língua e cultura? ii. Como estabelecer paralelos entre os contextos de educação bilíngue para surdos e educação bilíngue para as comunidades originárias, dado que tais línguas supostamente possuem caráter substancialmente distinto?

**"Descolonizar la educación": aspectos da educação bilíngue na Bolívia**

O estado boliviano é um país de superlativos. Com a mesma intensidade em que forneceu as maiores fontes de riqueza em mineração das colônias espanholas (as minas de prata de Potosí), foi sujeitado à destruição de sua tessitura social pré-conquista a partir da escravização dos homens nativos que, forçados a abandonar suas comunidades, não somente perdiam a vida no trabalho insalubre de extração de minério como também tinham suas famílias destruídas a partir do momento que não mais podiam sustentá-las com seu trabalho comunal. Tal grau de exploração e posterior abandono se refletem ainda na atualidade, quando até poucas décadas atrás, o país, ironicamente, era uma das nações mais pobres de todo o planeta.

Berço dos povos indígenas mais estruturados e evoluídos da América do Sul pré-ibérica, a nação boliviana possui atualmente três grandes grupos linguísticos herdeiros desse período, cujas derivações permanecem ainda hoje sendo faladas como primeira língua: o quéchua, o aymará e o guarani. O quéchua é a língua andina que foi escolhida pelos incas como oficial e é falada pelos descendentes dos povos que sofreram maior influência desse império; o aymará é falado pelos descendentes do povo aymará que, mesmo tendo sido conquistado pelos incas, mantiveram suas raízes e passaram sua cultura e língua adiante; e o guarani, que ao contrário dos dois grupos anteriores, era falado pelo povo da floresta, em território de menor altitude, tendo recebido menos influência dos incas. Em comum, todas elas têm a característica de originalmente não possuírem escrita, tendo, portanto, permanecido vivas por séculos através da tradição oral e cultural dos povos nativos.

Com a Lei de Reforma Educacional (LRE) de 1994, o governo de Gonzalo Sanchez de Lozada, determinava que os povos nativos da Bolívia devessem ser educados em suas línguas originárias. Tal determinação era destinada a todos os níveis e modalidades de ensino formal e representou grande ruptura com o sistema de ensino em voga até então naquele país. Com isso, um processo de educação intercultural foi implantado, ao menos no plano oficial, tendo como intuito atender a todas as crianças, indígenas ou não. Nesse mesmo ano a constituição boliviana foi revista e, pela primeira vez, aquele Estado foi declarado como multiétnico e pluricultural, reconhecendo a base multicultural que forma o país. Drange (2007) destaca que, embora o termo constitucional escolhido tenha sido multiculturalismo, a concepção do texto na carta maior se assemelha à concepção do termo intercultural que marca a LRE, que, teoricamente, assumia a ideia de diferentes grupos que se inter-relacionam culturalmente como iguais. Assim, além do trabalho curricular com questões da interculturalidade, as crianças passariam a receber instrução em sua primeira língua e a aprendizagem do espanhol como segunda língua.

Em 2006, com a eleição de Evo Morales, descendente do povo aymará e primeiro representante dos povos originários bolivianos eleito presidente, a Bolívia passou por mais uma reforma educacional, desta vez sob o lema "*descolonizar la educación*".

A Bolívia, mais acentuadamente do que os demais países do continente americano, é composta em sua maioria por descendentes dos povos originários<sup>1</sup>. Em comparação com dados oficiais da década de 1990, a partir dos anos 2000, percebeu-se maior identificação das pessoas com suas origens. O censo de 1992 indicava que poucas pessoas se identificavam como de origem indígena ou mestiça, ao passo que o censo de 2001 dá conta de que 62% das pessoas pesquisadas se declaram pertencentes a uma das 30 etnias oficiais do país. Conessa (2006) explica que nos dias atuais os povos indígenas estão muito mais propensos a identificar-se como pertencentes a uma etnia indígena; tal fato revelaria um maior sentimento de pertença desenvolvido na última década

---

<sup>1</sup> Aqui se entende por povos originários as pessoas oriundas de sociedades que habitavam o continente antes da chegada dos conquistadores europeus, a partir do século XIV.

(DRANGE, 2007). Infelizmente, a maior parte destas pessoas não possui ou possui baixa educação formal.

Drange (2007); Larson (2005) nos ajudam a contextualizar brevemente a educação para a população indígena até 1994. A educação nos Andes<sup>2</sup> não era destinada aos povos indígenas, considerados ineducáveis. Mesmo com a independência dos Estados do domínio espanhol, os descendentes de europeus remanescentes se organizavam para manter-se no domínio; dentre as estratégias estava manter os indígenas nas regiões rurais e regular (ou proibir) sua educação. As políticas educacionais dos anos de 1920, 1930 e 1940 destinaram aos povos indígenas um tipo de educação rural, assim, caracterizada pelo apagamento das diferenças étnicas, da cultura comunal e das tradições, para o forjamento de uma suposta cultura rural homogênea. As escolas rurais focavam em três principais conteúdos: conhecimento prático de agricultura; métodos de preparação do solo e métodos para desenvolver pequenas indústrias. A língua era o espanhol, mas a alfabetização foi empurrada às margens do currículo, uma vez que aprender a ler e escrever era considerado, senão inútil, perigoso para a proposta educacional vigente (LARSON, 2005). A revolução de 1952 proporia, dentre outras mudanças, um sistema único de educação, cuja língua oficial seria o espanhol. O que se viu foi uma deserção em massa das escolas, e a perpetuação da discriminação e do analfabetismo, dado que aos indígenas continuava proibido o uso da sua língua original; a eles caberia agora um estudo focado no professor e a memorização de lições em uma língua que desconheciam e cujo conteúdo era mais relacionado à vida urbana (DRANGE, 2007; CANESSA, 2006).

Dessa forma, o Estado boliviano institucionaliza os valores ocidentais e o *habitus* não mais pela força, e sim pelo poder simbólico (BOURDIEU, 2011), utilizando o sistema educacional como o seu mais eficiente agente. A visão negativa sobre os indígenas fazia com que lhes fosse negado, inclusive, circular em locais públicos utilizando roupas tradicionais. A isso se seguiu a perpetuação de uma educação classista, preconceituosa e opressora. Drange (2007, s/p) nos ilustra a condição educacional e social imposta às populações indígenas,

[...] a população indígena tem sido oprimida tanto em aspectos de exploração econômica quanto de discriminação racial, linguística e cultural; discriminações estas que, acima de tudo, têm sido expressas em um sistema educacional onde o ensino é ofertado na língua dos conquistadores e sob suas regras e cujos, valores e cultura são refletidos nos materiais didáticos. Um professor perguntaria a uma criança indígena: 'Você quer ser um índio ou inteligente?'. Muitas crianças experienciaram punições por seus professores caso falassem em sua língua nativa<sup>3</sup>.

Sobre a situação da educação das crianças outro depoimento é bastante ilustrativo:

Eu sofri muito quando fui à escola. Eu não podia entender o castelhano: os professores me tratavam como um burro como se eu fosse estúpido, mas se eles falassem comigo em Guarani, eu poderia responder corretamente. Quando eles me ensinavam a ler, claro, eu lia, mas não entendia nada. (Bonifácio Barrientos, citado por Lúcia D'Emílio, 2002, p. 24, tradução nossa).

Tais questões possibilitam algumas conclusões sobre o fato de que, se por um lado as reformas educacionais implantadas a partir da década de 1952 e que culminaram com

---

<sup>2</sup> Andes aqui se refere à região geográfica da Cordilheira do Andes que ainda hoje, embora em diferentes países, guarda cultura semelhante vinculada à tradição dos povos originários; fazem parte a Argentina, o Chile, Bolívia, Peru, Equador e Colômbia.

<sup>3</sup> Tradução nossa do original em inglês.

a LRE de 1994, reduziram o analfabetismo oficial (de cerca de 70% em 1950 para 13% em 2004), por outro lado o número de analfabetos funcionais continuou grande, com cerca de 70% nas áreas rurais (onde se encontra a maior parte dos indígenas) e 30% nas regiões urbanas. Além disso, as marcas da discriminação permaneceram pelas décadas seguintes. Drange (2007) em sua pesquisa de campo relata uma fala ilustrativa: em uma entrevista com uma professora da região de Sucre (capital constitucional do país e onde cerca de 90% das crianças falam sua língua nativa em casa, Quechua majoritariamente), a seguinte fala é destacada: "inteligência depende de qual raça você pertence". Tal concepção, ainda corrente na última década, revela como o olhar colonial ainda impera não apenas na sociedade, mas na formação dos professores.

Ainda sobre as condições educacionais e sociais das últimas décadas, um boliviano, guia de turismo da região de Uyuni, nos afirmou em conversa informal (em 2014) que, quando criança (finais da década de 80), precisava ajudar a avó indo a bancos e outros locais públicos, já que ela era proibida de entrar nestes locais, além de não saber ler ou escrever. Ele nos contou orgulhoso que a situação das populações originárias só se modificou, de fato, a partir do primeiro mandato do presidente Evo Morales (2006). Nosso entrevistado também nos informou que participou do projeto intensivo que visava a alfabetização da população, sob o lema *Yo, sí puedo*<sup>4</sup> implementado já no primeiro ano de mandato dentro do projeto "*descolonizar la educación*".

Ao propor reformar mais uma vez o sistema de educação, mesmo que este já reconhecesse a interculturalidade como base, o governo de Morales afirma a insuficiência de um modelo educativo que não rompa com os processos coloniais que historicamente marcaram a educação boliviana. Assim, se por um lado o LRE propunha a educação sobre dois pilares - participação comum e generalização da educação bilíngue intercultural (proposta a todos os cidadãos) a nova Lei, em seu no seu artigo 1º irá conceber a educação como:

*[...] descolonizadora, liberadora, anti-imperialista, anti-globalizante, revolucionaria y transformadora de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas e ideológicas; orientada a la autodeterminación y reafirmación de los pueblos, naciones indígenas originarias, afroboliviano y demás expresiones culturales del Estado Plurinacional boliviano.*

*[...] comunitaria, democrática participativa y de consensos para la toma de decisiones en la gestión de políticas educativas públicas dentro del marco de la unidad en la diversidad.*

*[...] universal, única y diversa. Universal porque atiende a todos los habitantes del Estado Plurinacional. Única en cuanto a calidad y contenido curricular básico. Diversa en su aplicación y pertinencia a cada contexto geográfico, social, cultural y lingüístico.*

*[...] intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un Sistema Educativo Plurinacional desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias; porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del mundo.*

---

<sup>4</sup> O programa foi criado em Cuba, no ano de 2001, pela professora Leonela Inés Relys Díaz (1947-2015), e sua equipe, e recebeu o prêmio de alfabetização da Unesco em 2006. O intuito do programa é servir de apoio para ações internacionais de erradicação do analfabetismo, em especial para países latinoamericanos, e contempla propostas para diferentes realidades sociais e linguísticas, inclusive para pessoas surdas. Na Bolívia o programa foi implementado em 2006 e teve duração de 2 anos. Em 2008 o país foi declarado território livre do analfabetismo pela UNESCO. (UNESCO. Datos mundiales de educación, Bolivia, VII, Ed. 2010/11; [http://www.ibe.unesco.org/leadadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/leadadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf)).

De forma geral, os pressupostos teóricos da LRE e da nova lei da educação nacional boliviana não são contraditórios entre si. Segundo Drange, no entanto, o que se vê de novo com a lei do governo Evo Morales é a tentativa enfática de empoderar as diferentes culturas, assumi-las como iguais no sentido de descolonizar o sistema de ensino e a sociedade boliviana. É certo que as mudanças iniciaram com a LRE e podemos supor que isso, em alguma medida, tenha contribuído para a eleição de um governo vinculado aos povos originários e com a plataforma política que defendeu. Autores (ALBÓ, (2001; 2002; PATZI, 2007) apontam que embora tenha havido alguma melhora (empoderamento das populações indígenas, avanço nos níveis escolares e de alfabetização), o novo governo, representativo desses povos, sentiu a necessidade de tomar uma medida mais enérgica: assumir a necessidade de modificar o preconceito com relação às culturas indígenas construído ao longo de séculos e, para isso, a interculturalidade deveria ser campo para o fortalecimento e enriquecimento das culturas, com maior reconhecimento das tradições, sabedoria e conhecimento das populações indígenas, o que até então não havia sido feito. Como gestos governamentais simbólicos de revalorização dos povos originários, Evo Morales também outorgou o caráter de oficialidade de representação nacional à bandeira Whiphala – bandeira andina que representa a harmonia e irmandade entre os povos da região; elevou Tupac Atari – líder indígena executado após liderar a maior rebelião independentista de nativos – ao caráter de herói nacional, equiparando-o com "o libertador" (e descendente de espanhóis) Simón Bolívar; e alterou o próprio nome da nação para Estado Plurinacional da Bolívia.

No que concerne à educação de surdos na Bolívia, percebemos que lá é contada a mesma história que nos demais países do mundo, ou seja, "*la sociedad boliviana de oyentes creó estructuras y normas sociales para oyentes, Bolivia reconoce a 36 lenguas originarias de y para oyentes y la educación es plurilingüe pero para oyentes. La oyentización consistió en eso, crear una cultura solo para oyentes*"<sup>5</sup>, que não reconhece o surdo a partir da sua própria cultura, senão como fruto da deficiência. E sob a deficiência as políticas públicas e educacionais para surdos são criadas e implantadas (lá e aqui).

Na parte seguinte apontaremos alguns traços da educação de surdos no Brasil. Embora situando-nos no contexto brasileiro, um paralelo seguramente poderá ser feito com a condição boliviana e internacional, ressaltadas pequenas diferenças.

### **Educação bilíngue para surdos: da deficiência à luta pela diferença cultural**

As discussões sobre a educação bilíngue para surdos tiveram início na Suécia, em 1970, sendo aquele o primeiro país a oficializar a língua de sinais, na década posterior. No Brasil, que oficializou a Libras em 2002, a educação bilíngue começou a ser discutida mais fortemente a partir de 1980, fomentada pelos estudos linguísticos de William Stokoe (1960) que investigou os aspectos linguísticos da *American Sign Language* (ASL), e as contribuições de pesquisadores e linguistas brasileiros. Desde então, muito se tem dito, pesquisado e escrito sobre a perspectiva sócio-antropológica que percebe o surdo a partir da sua diferença linguística e cultural, repudiando as perspectivas que lhe reservam uma posição de deficiente, em especial no âmbito educativo. No entanto, esta última e as posições da medicina reabilitadora são, ainda hoje, os paradigmas majoritários na área.

Para a concepção bilíngue as pessoas surdas são percebidas como membros de uma comunidade linguística minoritária que fala uma língua própria e possui, assim, uma cultura também própria. Sobre isso Sanchez (2010, s/p) afirma:

---

<sup>5</sup> BOLIVIA. Poblacion y cultura sorda em Bolívia. La Paz, 2014, s/p.

*La conceptualización socio-antropológica de la sordera se basó en un hecho científico irrefutable: el descubrimiento de que las lenguas de señas que constituyen el medio de expresión por excelencia de las personas sordas no son un remedo mímico de la lengua hablada por los oyentes, sino que tienen una estructura propia en todo comparable a la de las lenguas naturales, y cumplen las mismas funciones que cumplen estas lenguas. Las funciones que cumplen todas las lenguas naturales son de una importancia superlativa para todos los seres humanos, porque ellas permiten una comunicación irrestricta entre sus usuarios, y contribuyen de manera decisiva al desarrollo del pensamiento (SANCHEZ, 2010, s/p).*

Pesquisadores das mais diferentes nacionalidades e enfoques teóricos - linguística, psicologia, filosofia, ciências sociais, pedagogia - destacam que o tipo de educação ofertada aos surdos hoje está aquém das possibilidades e necessidades dos seus sujeitos, uma vez que está ancorada em modelos pedagógicos que aprisionam os sujeitos surdos na deficiência.

Tais representações se inscrevem em modelos clínicos cujos pressupostos e olhares centram-se na perspectiva do corpo danificado, confinando e circunscendo o indivíduo surdo a delimitadas esferas de ação e circulação social. Essas concepções, abrigadas sob o rótulo de verdades científicas, que operacionalizam categorias tradicionais acerca do que se concebe como normalidade ou patologia, já foram colocadas em crise tanto pelas ciências sociais quanto pela arte e a filosofia. Apesar disso, ainda é um grande desafio desfazer-se de estigmas que inscrevem e congelam a diferença surda no campo da deficiência e assumir posições de subjetividade que não estejam comprometidas com as representações fixas da alteridade (MASUTTI, 2007, p. 11).

Skliar (1998) nos alerta que o oralismo, como ideologia dominante no que tange à educação de surdos, extrapola a instituição escolar e implica todo um imaginário coletivo sobre a surdez. Dizendo isso, o autor coloca o oralismo para além dos textos legais ou em um ponto fixo da história, mas como um processo que deu origem a determinados efeitos psicológicos e culturais de segregação e contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina e dos médicos, das famílias de surdos, dos professores ouvintes e de alguns surdos, de forma a representar, buscar e legitimar o ideal do "surdo ouvinte".

A imposição do método oral na educação de pessoas surdas e a obrigatoriedade de “protetização” auditiva seguiram por quase um século. Contudo, após muitas décadas de trabalho sob tal perspectiva os resultados se mostraram insatisfatórios. Segundo Lacerda (1998, p. 3),

a maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem.

Apesar disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) inseriu a educação dos surdos - no sistema de ensino nacional - dentro das

políticas de educação especial, visando à “integração/inclusão” (MACHADO, 2006) destes sujeitos, como um dos públicos categorizados como “portadores de necessidades especiais”. Compreendemos que a política de educação inclusiva no Brasil comporta uma mudança na organização da **forma** da educação especial – dado que os alunos eram, antes dela, matriculados em instituições ou salas próprias, com currículo adaptado – passando a inserir os “portadores de necessidades específicas” em turmas regulares, sem, contudo, romper com a **concepção** de deficiência (ao contrário, reforçando-a), e forjando um falso caráter de homogeneidade entre os sujeitos ali marcados. Desse modo, percebemos que ao longo da história brasileira

as alteridades surdas [...] [têm sido] reféns de diretrizes políticas que ora oscilam entre concebê-los como deficientes, abrigando-os no território da Educação Especial, que aloca no mesmo espaço simbólico e físico tudo o que considera patológico; ora reivindicam-lhes a aptidão para estarem incluídos junto aos ouvintes, na maioria das vezes, sem a língua de sinais e a presença de um intérprete proficiente (MASUTTI, 2007, p. 26).

O paradigma da educação inclusiva, partidário da Declaração de Salamanca (1994), se proporciona, por um lado, a reflexão sobre a relação entre a escola e a diferença afastando-se da antiga estrutura da educação especial, por outro lado, paradoxalmente, desconsidera o interior destas diferenças de onde emergem especificidades educativas dos sujeitos usuários da escola. Neste processo o surdo terá direito a acessar a escola; no entanto, seu direito à aprendizagem e à identidade será posto em segundo plano.

Segundo Skliar (1998), nas últimas décadas, a educação de surdos estabelece um duplo movimento. O primeiro vincula-se à ruptura com as compreensões da Educação Especial e isso se dá por três questões interligadas: a dúvida se esta modalidade é o contexto obrigatório para o debate sobre a situação dos sujeitos surdos a partir das simplificações conceituais e pedagógicas que promove; o questionamento do próprio conceito de deficiência, que aprisiona sujeitos com as mais diferentes características linguísticas, cognitivas, sociais e culturais, como se fosse possível este lugar contínuo, comum e separados de outros sujeitos, os "normais"; e, por último, o fato da Educação Especial ainda circunscrever o surdo à falta da audição, quando “os processos de construção das identidades não dependem de uma maior ou menor limitação biológica, mas sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais” (SKLIAR, 1998, p. 45).

O segundo movimento, por sua vez, estabeleceria a aproximação com outras linhas discursivas nos diferentes campos da educação, a partir de conceitos como alteridade, diferença, identidade, colonialismo, entre outros, propondo-se o reconhecimento político da surdez dentro dos aportes da diferença. Tais compreensões são fortalecidas com a aprovação da Lei 10.436/2002 que reconhece a língua de sinais como língua nacional e própria da comunidade surda brasileira<sup>6</sup>.

O questionamento do discurso clínico dominante não estabelece, contudo, novas práticas educativas e não garantem, por si só, a mudança nas relações objetivas - imaginário coletivo sobre a surdez e o vínculo com o saber clínico terapêutico. A desconstrução dos binarismos presentes na educação implicaria, na fala de Skliar (1998, p. 44), também na "revisão sobre questões relacionadas com as identidades, as linguagens e o multiculturalismo dos surdos".

Neste sentido, e a partir das crescentes críticas ao método oral e dos resultados de pesquisas sobre o status de língua dado as Línguas de Sinais, surgem novas perspectivas

---

<sup>6</sup> Para uma visão mais ampla sobre as mudanças e perspectivas da educação de surdos no Brasil após a aprovação da lei de libras, veja Souza (2013) e Albres (2005).

sobre a educação de surdos no mundo, principalmente sob o aspecto da política linguística de grupos minoritários. A diferença, para os estudos culturais e pós-coloniais, é compreendida como produção simbólica, linguística e discursiva organizada na dinâmica dos conflitos, hibridismos, contraposições, paradoxos e contradições dos grupos, das sociedades e não como uma tradição essencial de uma identidade fixa e original.

Apesar disso, as proposições que defendem a ideia de Educação Bilíngue como a melhor forma de educação para as pessoas surdas são diversas e, nem sempre, conciliáveis. De modo geral, o emprego do termo se dá como final oposição ao oralismo e à Comunicação Total<sup>7</sup>, reivindicando o status de língua à língua de sinais em paralelo a língua oral. Trata-se, obviamente de uma questão política, - e linguística -, mas que, no entanto, no que se refere à escola e à arquitetura dos processos de ensino e aprendizagem que deveriam ser destinados aos surdos pouco se tem dito, pesquisado e posto em prática.

Skliar (1998, p. 55) nos ajuda a refletir sobre a viabilidade do uso do termo bilíngue para a educação de surdos, como algo que diz tudo e nada ao mesmo tempo:

Diz tudo porque propõe e tende à construção de um ponto de partida a que não se pode renunciar: afirma a existência de duas línguas na vida dos surdos; mas não diz nada porque, por trás dessas línguas, há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais [...].

Por um lado, as discussões sobre educação bilíngue introduziram a questão da aquisição da língua de sinais na educação dos surdos, dando-lhe relevância linguística e política, buscando oferecer “aos surdos — pelo menos teoricamente — completo acesso à linguagem de sinais e à linguagem escrita e um acesso parcial ou completo à linguagem oral” (SKLIAR, 1998, p. 55). Por outro lado, a expressão bilíngue

[...] não deveria ser aplicada, unicamente, como as capacidades dos sujeitos de adquirir/aprender duas ou mais linguagens, nem deveria obrigar a uma comparação forçada com as habilidades que demonstram alguns ouvintes nessas situações, aludir à sua aceção pedagógica, isto é, à ideia de educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem **educados** nessa língua (SKLIAR, 1998, p. 54, grifo nosso).

Ao grifamos a palavra “educados” ressaltamos que o conceito de educação bilíngue para assumir-se como modalidade de ensino, não deveria reduzir-se à discussão linguístico-cultural, - sem negá-la como um fator necessário a qualquer discussão na área - mas deveria assumir-se como espaço de reflexão sobre as diferentes identidades que envolvem os surdos, preocupar-se com a construção de modelos pedagógicos que promovam aprendizagem significativa, criar condições linguísticas e pedagógicas para o desenvolvimento das potencialidades - culturais, profissionais, de cidadania - dos estudantes, ser espaço de reflexão sobre a diferença e a interculturalidade para além das fronteiras da escola. De tudo isso, cremos que assumir a educação bilíngue - dentro das escolas, mas em especial na estrutura dos sistemas de ensino e das políticas educacionais – significa compreendê-la como espaço fundamental de aprendizagem e, para isso,

---

<sup>7</sup> De modo geral o oralismo, assumido como a forma mais apropriada para o ensino dos surdos pelo Congresso de Milão (1888), tornou-se o paradigma dominante desde o final do século XIX até meados do século XX na maior parte do mundo. As publicações de Stokoe sobre a paridade das línguas de sinais frente as línguas orais impulsionou a inserção destas nas propostas de aprendizagem dos surdos; tal movimento é chamado de Comunicação Total e no Brasil teve sua aplicação mais difundida durante a década de 70 e 80 quando, com estudos mais estruturais e sistematizados sobre a língua de sinais vêm a tona, o bilingüismo é assumido, especialmente por educadores, pesquisadores e lideranças surdas, como a perspectiva educativa mais adequada.

colocar em pauta quais conhecimentos, conteúdos e práticas pedagógicas são essenciais para a formação da criança, jovem e adulto surdo.

Para Skliar e Duschatzky (2006) um conjunto de fatores interdependentes que deveria influenciar as construções educacionais possíveis para os surdos seria:

- i. o reconhecimento do fracasso educativo em suas raízes e em suas consequências pessoais, sociais, cognitivas, linguísticas, comunicativas, de cidadania, de formação acadêmica e profissionais;
- ii. a natureza e tipo das atitudes, dos estereótipos, das representações e do imaginário social acerca dos surdos e da surdez, presentes dentro e fora da escola;
- iii. as políticas e a situação linguística concreta da comunidade educativa; a participação da comunidade de surdos<sup>8</sup> no debate linguístico e pedagógico e sua participação efetiva no projeto escolar;
- iv. as bases ideológicas e arquitetônicas para a estruturação e a consecução de objetivos pedagógicos; a continuidade institucional do projeto educativo;
- v. as pressões geradas pelas políticas de integração social e escolar.

Neste sentido, repensar a formação de educadores para atuação na educação de surdos tem importante relevância. Tal formação, contudo, não se encerra no domínio instrumental da língua de sinais por parte do professor. A inserção do intérprete de língua de sinais não é, tampouco, suficiente para a garantia de condições satisfatórias para a aprendizagem da criança surda. Será necessário que a escola e, em especial, o docente, atente para outras questões imprescindíveis: conhecimento de língua de sinais por parte do professor no sentido de priorizar a comunicação em Libras, adequação curricular, didática e metodológica, compreensão das singularidades do público surdo.

Uma outra questão importante seria refletir sobre a configuração em que esses sujeitos surdos e ouvintes se encontram, configuração essa que coloca sujeitos de línguas e culturas diferentes aprendendo e construindo valores dentro do mesmo espaço. É certo que dentro de uma sala de aula cada pessoa tem seu conhecimento construído de maneira particular, o que leva em conta aspectos sociais, familiares, econômicos, étnicos, religiosos, de gênero, entre outros. Quando se fala em sujeitos surdos, outros aspectos estão envolvidos e devem ser, sem dúvida, levados em conta no ato educacional, tais como: o processo de desenvolvimento linguístico como fundamento pedagógico, singularidades relativas aos processos de aquisição de linguagem e os possíveis impactos no desenvolvimento conceitual, experiência visual. Acredita-se que isso possa ser melhor administrado em sala de aula quando o professor está imbuído do conceito da noção de bilinguismo e sua prática de ensino está diretamente vinculada ao uso da língua de sinais.

## **Aspectos e possíveis caminhos para uma Educação Bilingue Intercultural**

---

<sup>8</sup> Segundo Perlin (1998, p. 34) “o termo comunidade, no caso dos surdos, designa um grupo que habita uma região determinada, marcado por características específicas, porém não isolado, vivendo no meio de pessoas ouvintes que são a maioria. Nestas características entram os aspectos antropológicos: história, língua, cultura e arte; porém entram outros elementos comuns entre a comunidade surda e comunidade ouvinte: nacionalidade, religião, governo, raça e etnia. Todo este complexo não chega a definir a comunidade surda como autônoma, apesar da aceitação corrente do termo”. O sentido de comunidade entre surdos – associações, encontros online e presenciais - talvez se aproxime desta ideia de territorialidade, pertença.

*A primeira lição a aprender é que não existem fórmulas em relação à alteridade, mas abertura de sentidos para produzir relações de hospitalidade<sup>9</sup>.*

O adjetivo ‘intercultural’ interposto ao conceito de educação marca a dimensão cultural do processo educativo onde a aprendizagem significativa - cultural e socialmente situada – deve considerar e atender as necessidades fundamentais dos estudantes provenientes de sociedades étnica e culturalmente diferentes (LOPES, 2001). Assim, de modo geral, ao tratarmos do conceito de educação bilíngue intercultural estamos nos referindo à ideia de

estimación y el orgullo de la propia cultura (y lengua), los conocimientos de las dos culturas participantes, el respeto de las dos culturas, es decir, la apreciación mutua y la disposición al entendimiento, así como la capacidad de moverse en las dos culturas y de integrar en la cultura propia lo que según las concepciones propias se percibe como ajeno (ZIMMERMANN, 1999).

Este tipo de proposta educacional enfatiza, além da diferença cultural em relação, também a língua – ou as línguas – como fator preponderante tanto no cenário educativo quanto sociocultural. Embora a educação bilíngue intercultural seja reivindicada – e assumida em alguns discursos ou diretrizes educacionais – por alguns países, em especial latino americanos, a partir das discussões em torno da educação dos povos indígenas, no cenário da educação de surdos<sup>10</sup>, a interculturalidade ainda é coadjuvante tanto dentro dos movimentos surdos<sup>11</sup> quanto nos discursos oficiais. Além disso, é possível perceber que a condição da pessoa surda é vista, também dentre os grupos que reivindicam a diferença e a interculturalidade, como não pertencentes a esta mesma esfera. Ilustra isso o fato de que na Bolívia – mesmo a partir de Estado assumir a interculturalidade de forma oficial e reconhecer a oficialidade da língua de sinais boliviana<sup>12</sup>, a educação de surdos ainda ser organizada sob os aposes da educação especial<sup>13</sup>, não se enquadrando, até o momento,

---

<sup>9</sup> MASUTTI, 2007, p. 3.

<sup>10</sup> Embora haja a discussão da diferença cultural como fator central na educação.

<sup>11</sup> Embalados pelas discussões acerca do conceito, pesquisadores, estudiosos e membros de comunidades surdas de diferentes países da América Latina vem reivindicando, ainda de forma inicial, a educação bilíngue intercultural para surdos. Exemplos disso podem ser analisados em Calderón; Claro e Salucci (2006); Lopez et all (2009); Peruso e Vallarino (2014); Martinez (2002), Símon (2007).

<sup>12</sup> O Decreto Supremo n. 328 a4 de outubro de 2009 estabelece: “**Artículo 1°.- (Objeto)** El presente Decreto Supremo tiene por objeto reconocer la Lengua de Señas Boliviana - LSB como medio de acceso a la comunicación de las personas sordas en Bolivia y establecer mecanismos para consolidar su utilización.**Artículo 2°.- (Definiciones)** Para los efectos del presente Decreto Supremo, se establecen las siguientes definiciones: - Persona Sorda: Es una persona con pérdida y/o limitación auditiva, en menor o mayor grado. A través del sentido de la visión estructura su experiencia e integración con el medio. Se enfrenta cotidianamente con barreras de comunicación que impiden en cierta medida su acceso y participación en la sociedad en igualdad de condiciones que sus pares oyentes. - Lengua de Señas Boliviana: Sistema lingüístico cuyo medio es el visual más que el auditivo. Tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramática y sintaxis. Los elementos de esta lengua son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo. Esta lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, siendo en esencia, una lengua viso gestual”. Texto disponível em <http://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N328.xhtml>. Acesso em 15/05/2015.

<sup>13</sup> Tanto o reconhecimento da língua de sinais boliviana, quando os encaminhamentos frente à acessibilidade dos surdos são pautados nas convenções internacionais e políticas internas para pessoas com deficiência; exemplo do fato é o texto do decreto que oficializa a língua de sinais boliviana. Ver nota 11 e respectiva referência. Os movimentos surdos do país reivindicam, entretanto, o reconhecimento da cultura

nas políticas de educação bilíngue intercultural. A situação é a mesma no restante dos países e, mesmo em Estados cujos grupos indígenas lutam pela educação bilíngue, intercultural ou não, não há, ou há esparsas iniciativas de luta por uma modalidade bilíngue que aproxime ambos os grupos. Uma contradição para o projeto intercultural, talvez, se considerarmos as compreensões de Ipiña, 1997 (p, 99), quando afirma que

la interculturalidad no se limita a una tolerancia pasiva del otro, sino que va mucho más allá, hasta un reconocimiento positivo y entusiasta de las diferencias; el ser distinto se concibe como una riqueza para todos, en ello ve la posibilidad de compartir e intercambiar bienes culturales, evitando así la formación de guetos y cosas semejantes, o contribuyendo a su eliminación.

A interculturalidade ganha força nas últimas décadas, especialmente na América Latina, com o empoderamento das discussões pós-coloniais que colocam em campo de disputa a relação entre as diferentes culturas, de forma a questionar a hegemonia linguística e cultural imposta a partir da ocupação pelos países colonizadores. Em grandes centros, como Estados Unidos e Europa, a discussão também ganha força, amparada pelos Estudos Culturais, como resposta à dinâmica trazida pela ocupação daqueles países por grupos de países colonizados ou periféricos (caso das ex colônias européias e das migrações provenientes de países islâmicos e latinos nos Estados Unidos).

Esta nova dinâmica provoca um balanço nas estruturas supostamente homogêneas do ponto de vista linguístico e cultural, trazendo à baila identidades que estavam à margem destes espaços e subsumidas sob discursos dominantes. Outros conceitos emergem para o estudo ou compreensão desta situação: diversidade, multiculturalismo, pluriculturalismo, entre outros. Acreditamos, contudo, que as discussões provenientes da Interculturalidade providenciam resposta mais apropriada, isso porque, em nossa compreensão, a ideia de multiculturalismo - e seus similares - propõe uma convivência passiva, por vezes asséptica e naturalizada, entre diferentes culturas, assumidas mais como prática de tolerância da cultura hegemônica sobre as demais que como relação equitativa do ponto de vista de valor cultural. Dito de outra forma, acreditamos que a interculturalidade lida com a prática política da diferença cultural e não é, portanto, neutra, fácil, passiva, sem divergência, mas ponto de constante negociação, de onde emergem disputas, novos significados e valores e no qual os processos socioculturais de produção de identidades e diferenças são centrais<sup>14</sup>.

Desse modo, entendemos que a interculturalidade pressupõe, além do citado até aqui, a compreensão de que enquanto grupos humanos estamos sempre em contato, em trocas, sejam elas culturais ou linguísticas; dentro desta perspectiva não haveria porque falar de língua pura, cultura pura, ou mesmo relacionar interculturalidade a partir de binarismos – surdo/ouvinte; cultura (língua) indígena/espanhola, portuguesa. Há um entre lugar mais disperso e fluido que possibilita outras trocas e relações simbólicas com outros entes, nem sempre nominados, que também constroem relações entre si e com e para os demais. Sobre isso, Souza e Carvalho (2010, p. 102) afirmam que "[humanos] reais

---

surda e o direito de representação a partir de suas identidades, e ter sua língua reconhecida ao mesmo nível das 36 línguas originárias do país.

<sup>14</sup> Massuti (2007, p. 9) ilustra esta discussão ao afirmar que as "construções identitárias se fazem no interior de contextos sociais, históricos e culturais, que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas. Os contextos constituídos, politicamente, por relações assimétricas de poder são marcados por escolhas que refletem tensões grupais de ordem econômica, linguística, cultural, social, etc. As identidades se elaboram em uma teia de relações oposicionais entre grupos que estão em contato. Não há identidade em si, ela existe sempre em relação a uma outra, fazendo emergir uma relação dialética entre identidade e alteridade".

pertencem a comunidades pluralistas, nas quais o contato interlinguístico tem sido, ainda mais com a presença da internet, desestabilizador da *pureza* da língua". Além disso,

todas as línguas têm uma tendência ilimitada para a dispersão e a hibridização. Se isso ocorre, é também porque o homem, ser falante, é movido para a dispersão e a hibridização – haverá nele uma falta constitutiva da qual a língua é efeito e nem a língua, menos a linguagem, nem o sujeito, nem as ambições de identidades nacionais esgotam nossas delimitações (SOUZA; FILORDI, 2010, p. 102).

No Brasil ainda são poucos os autores que discutem o conceito de interculturalidade. Candau (2012) e Fleuri (2003) são autores que assumem o conceito a partir das discussões dos estudos culturais e, por isso, contribuem de forma direta às discussões aqui propostas. Para Fleuri (2003, p. 32) a partir da interculturalidade

a educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os variados contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*.

Fleuri afirma que em meio aos movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pode contribuir tanto na superação das atitudes de medo quanto a de indiferente tolerância ante o "outro", construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. "Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos" (FLEURI, 2003, p.17).

De qualquer forma, muitos desafios pairam sobre a construção da educação bilíngue intercultural, seja nos países que assumem a interculturalidade oficialmente (além da Bolívia, o Peru, Equador, Chile) ou na educação bilíngue vinculada às línguas de sinais (em vias de desenvolvimento de seus aportes teórico-práticos). Zimmermann (1999) aponta os desafios para o fortalecimento desta perspectiva:

i. dificuldade de acesso à forma escrita das línguas nativas e, com isso, a dificuldade de expansão e produção de conhecimento nestas línguas; ii. pouco ou nenhum material didático para ensino destas línguas. iii. pouco material sobre os processos de ensino e aprendizagem por meio das línguas nativas. iv. poucos profissionais aptos ao trabalho com educação bilíngue. v. resistência por parte dos profissionais [e dos sistemas de ensino em geral] para a implementação das propostas e consequente mudanças na forma de atuar. vi. resistência de parte das próprias populações alvo deste tipo de educação [o que revela o *habitus* inculcado após anos de colonização cultural]. vii. precariedade da educação pública nos países latino-americanos que proporciona educação arcaica, e de má qualidade de forma geral e que dificulta, ainda mais as proposições diferenciadas.

Tais dificuldades fazem com que não tenhamos mais que intenções e projetos de extensão local, ou seja, a educação bilíngue intercultural ainda não está plenamente estabelecida. Além disso, Zimmermann (op. cit) destaca a dificuldade de um modelo para este tipo de educação, apontando que, em geral, ela é implementada de três diferentes formas: i. a forma agregada [a mais comum] - que implica anexar parte da língua e das culturas no currículo preexistente; ii. a forma comparativa ou contrastiva: em síntese implica no levantamento das diferenças culturais, na comparação entre diferentes culturas, no intuito de valorizar a cultura própria e alheia; iii. forma integrativa [defendida pelo autor como a mais próxima das definições teóricas correntes] - porque trata o

bilíngüismo pedagógica e politicamente, à medida que propõe reconciliar as culturas, de modo a promover um reconhecimento recíproco entre os participantes das diferentes culturas; didaticamente assume a língua materna como língua de instrução e primeira língua e a língua majoritária como segunda língua.

Outros desafios, além dos anteriores, dificultam a implementação da educação bilíngue intercultural, de forma mais ampla. O primeiro desafio é político-linguístico e é caracterizado i. pelo desequilíbrio sócio e político linguístico entre as línguas nativas e as línguas majoritárias, o que implica em desequilíbrio também nas relações curriculares; ii. carência de forma escrita das línguas nativas (em geral) que, quando existe é descontínua, pouco normatizada e irrelevante para seus usuários. Por outro lado, as línguas majoritárias têm uma extensa tradição escrita e normatizada; iii. Falta de gramáticas e dicionários, que quando existem, são, em geral de pouca qualidade. iv. Carência de material para o ensino da segunda língua. Em geral não se possui gramáticas contrastivas e estudos de interlinguagem e de erros comuns, o que afeta também a formação de professores; v. falta de terminologias para o ensino das diferentes ciências em língua nativa (o que obriga a empréstimos da língua majoritária e compromete o ensino em primeira língua e a aprendizagem). vi. Falta de material didático para o ensino de forma intercultural. vii. A dominação ideológica das culturas majoritárias sobre as culturas nativas.

Outro aspecto diz respeito ao senso comum sobre a língua materna, expresso: i. na ideia de que a escola deve ensinar a segunda língua, dado que a criança supostamente esteja pronta na sua língua materna; ii. a escola deve divulgar a cultura majoritária, que as crianças não conhecem; iii. a compreensão que a língua materna não teria função como língua escrita.

Inspirados em Chiodi e Bahamondes (2001), compreendemos que as propostas de Educação Intercultural precisam considerar alguns objetivos centrais e transversais: aprender a compreender as diferenças culturais e atuar a partir das relações interculturais; defender como condição a possibilidade da alteridade, promovendo a identidade; compreender e reconhecer a cultura como produção histórica; evidenciar a vida em sociedade com promoção da cidadania. Além disso, entendemos que a escola, como cenário principal de mediação de conhecimentos, valores e culturas deveria, a partir de dentro da interculturalidade, organizar seus pressupostos pedagógicos, didáticos e metodológicos no sentido de cumprir seus fins sociais. Isso significa dizer que o currículo para as diferenças urge ser discutido, sistematizado e implantado. Do ponto de vista da educação bilíngue cremos que isso se inicia ao assumir a língua natural e as identidades culturais das crianças e jovens da educação básica e, a partir delas organizar os processos educativos, ressaltando sempre o direito à aprendizagem.

### **Considerações finais**

Nossa intenção no presente texto foi trazer para um cenário de diálogo a educação bilíngue intercultural relacionando dois campos, até o momento, distantes um do outro: a educação bilíngue para surdos e a educação para os povos indígenas sul-americanos, dando ênfase à experiência boliviana, tendo em vista as mudanças discursivas que aquele Estado assume nas últimas duas décadas.

Tratamos de colocar em paralelo - enfatizando as especificidades - estas duas áreas, no sentido de defender uma educação bilíngue intercultural enquanto modalidade educativa. Se na Bolívia houve a oficialidade no caso dos indígenas, resta ainda o desafio de empoderar os movimentos por educação bilíngue das pessoas surdas, de modo a percebê-las a partir da sua diferença cultural. No Brasil, o desafio é duplo, dado que,

embora com alguma visibilidade a partir dos últimos anos, muito pela ressonância de movimentos internacionais, tanto a educação bilíngue para surdos quanto para os povos indígenas seguem subsumidas nos discursos. A educação de surdos tem o desafio ainda maior de romper com o *status* de deficiência imposto ao longo da história e reforçado por perspectivas como as da educação inclusiva que, ao defender a escolarização para todos nega a aprendizagem e a educação para a maioria.

Compreende-se, pois, ser necessário estabelecer um outro lugar para a linguagem responsável por relações intrassociais de subjetivação e significação de conteúdos. Além disso, ao assumir as línguas naturais como meio do processo de ensino e aprendizagem, enfatizamos a necessidade de que a educação bilíngue intercultural seja a promotora de processos efetivos de aprendizagem a partir das formas de aprender, pensar e se relacionar com a história, as tradições e os artefatos culturais dos sujeitos envolvidos.

A educação bilíngue intercultural não poderá confundir-se com a soma, anexação de conteúdos relativos à diversidade (esta fixa, estereotipada, folclorizada) no currículo padrão. Assumir esta perspectiva enquanto modalidade pressupõe uma mudança orgânica que envolva todo o processo educativo (aspectos curriculares, didáticos, políticos, organizativos, de formação de professores, etc), além de assumir as línguas naturais como línguas oficiais de instrução e todo o arcabouço cultural e histórico desses grupos a partir de uma concepção crítica, dialógica, de questionamento e empoderamento das diferenças, sem camuflar discordâncias, instabilidades ou conflitos, próprios das relações, em especial as escolares. Nesse sentido, acreditamos que pesquisas que enfatizem experiências sobre esses processos a partir do interior da educação básica poderão contribuir para a construção de fundamentos teórico-práticos da educação bilíngue intercultural, que, embora inaugurado, ainda é um campo a ser construído.

## Referências

ALBÓ, Xavier (2001) “Políticas interculturales en la educación », In: *Interculturalidad: Itinerarios Críticos* (textes réunis par V. H. Quintanilla), La Paz, Centro de Investigaciones Educativas (CIE) – Instituto Normal Superior Simón Bolívar – Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).

——— (2002) *Iguales aunque diferentes*. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia, La Paz, Ministerio de Educación - UNICEF - CIPCA.

——— (2002) *Educando en la diferencia*. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo, La Paz, Ministerio de Educación -UNICEF - CIPCA.

ALBRES, Neiva de Aquino (2005) *A Educação de Alunos Surdos no Brasil do Final da Década de 1970 a 2005: Análise dos Documentos Referenciadores*. Campo Grande / 2005. MS. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

BOLÍVIA (2006) Ministerio de Educación y Culturas. *Nueva ley de la educación boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez* (anteproyecto de ley), Sucre: 10 al 15 de julio de 2006.

BOLÍVIA (2009) *Nueva Constitución Política del Estado*. La Paz: Asamblea Constituyente, Honorable Congreso Nacional, texto )nal compatibilizado, versión o)cial, octubre.

BOURDIEU, Pierre (2011) *O poder simbólico*. 15. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

CALDERÓN, Verónica; CLARO, Juan; SALUCCI, Marcelo (2006) “Educación Intercultural Bilingüe, una propuesta educativa para nuestros alumnos Sordos”. In: *Cultura Sorda.Org*.

CANEAU, Vera (2012) “Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar, pp. 235-250.

CANESSA, Andrew (2006) Todos Somos Indígenas: Towards a New Language of National Political Identity, in: *Bulletin of Latin American Research*, 25, 2, pp. 241- 263.

CHIORDI, Francesco; BAHAMONDES, Miguel. (2001) *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Temuco, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Chile.

DRANGE, Live Dambolt (2007) Power in intercultural education: Education in Bolivia – from oppression to liberation? *Journal of Intercultural Communication* (15): pp. 1-11.

FLEURI, Reinaldo Matias (2015) Interculture and education. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23.

IPINA, Enrique Melgar (1997) “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”. In: *Revista Iberoamericana de Educación* 13, pp. 99-109.

LACERDA, Cristina B.F (1998) “Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos”. IN: *Cad. CEDES [online]*. vol.19, n.46, pp. 68-80.

LARSON, Brooke (2005) “Capturing Indian bodies, hearts, and minds: the gendered politics of rural school reform in Bolivia. 1920s–1940s”. In CANESSA, Andrew. *Natives making nation: Gender indigeneity and the state*. Tucson: University of Arizona Press.

LÓPEZ, Leidy (et. all) (2009). *La educación de los sordos adultos, una aproximación desde un enfoque bilingüe intercultural*. Universidade de Antioquia, Medellín, 2009.

MARTINEZ, Sergio (2002) “Bilingüismo, interculturalidad y Educación. El caso Venezolano: ¿Comunidades excluidas, marginadas, integradas”. In: *Anais do II Simpósio Internacional de Bilinguismo*, Caracas, pp. 1069-1084.

MASUTTI, Mara Lúcia (2007) *Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes*. Tese de Doutorado. Florianópolis, UFSC.

PATZI, Felix (2007) *Insurgencia y sumisión. Movimientos sociales e indígenas*. Segunda edición ampliada 1983-2007, La Paz, Ediciones Yachaywasi.

PELUSO, Leonardo; VALLARINO, Stella (2014) “Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel primaria”. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211–236.

PERLIN, Gladis (1998) *Histórias de vida surda: identidade em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

QUADROS, Ronice (2006) *Estudos surdos I: série de pesquisas*. Petrópolis: Arara Azul.

SANCHEZ, Carlos (2010) *Carta a las maestras de sordos*. [Documento online]. Disponível em <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Carta+a+las+maestras+de+sordos+2010.pdf> .

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia (2006) “Os nomes dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação”. In: SKLIAR, C; LARROSA, J. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*, Belo Horizonte: Autêntica.

SKLIAR, Carlos (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

JIMENEZ, Simon (2007) “Diversidad, bilingüismo social y personas sordas”. *Theoria*. Ano/vol. 16, n. 01. Universida Bio-Bio, Chile, pp. 7-14.

SOUZA, Regina Maria de (1998) *Que palavra te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2013) “Considerações Preliminares sobre os Impactos das Conquistas do Movimento Surdo Brasileiro nas Políticas Educativas de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil”. In. *Políticas Educativas* [online], v. 6, n. 2, pp. 61-83.

SOUZA, Regina Maria de; CARVALHO, Alexandre Filordi de (2010) “O que ou quem eu sou, afinal de contas? Sou brasileiro ou uruguaio, professor?”. *Pro-Posições* [online]. vol.21, n.3, pp. 97-115.

STONE-MEDIATORE, Shari (2000) “Chandra Mohanty and the Revaluing of Experience”. In: Narayan, Uma and Harding, Sandra (eds.). *Decentering the Center: Philosophy for a Multicultural, Postcolonial, and Feminist World*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 110- 217.

UNESCO (2011) *Datos mundiales de educación: Bolivia*. VII, ed. 2010/11. [http://www.ibe.unesco.org/leadadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf](http://www.ibe.unesco.org/leadadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Bolivia.pdf).

ZIMMERMANN, Klaus. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*, Francfort del Meno: Vervuert/Madrid:Iberoamericana.