UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

GILMARA DOS RÊIS RIBEIRO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS PARA A PESSOA SURDA: SENTIPENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

CAMPINAS

2023

GILMARA DOS RÊIS RIBEIRO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS PARA A PESSOA SURDA:

SENTIPENSANDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, na Área de Linguagem e Educação.

Orientadora: Cláudia Hilsdorf Rocha.

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pela aluna Gilmara dos Rêis Ribeiro e orientada pela Profª. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha.

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Ana Lúcia Siqueira Silva - CRB 8/7956

R354p

Ribeiro, Gilmara dos Rêis, 1982-
Políticas linguísticas e educacionais para a pessoa surda : sentipensando a formação inicial de professores de Português / Gilmara dos Rêis Ribeiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Cláudia Hilsdorf Rocha.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Política Linguística. 2. Professores - formação. 3. Surdos. I. Rocha, Cláudia Hilsdorf, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Language and educacional policies for the deaf person : "sentipensando" the initial training of Portuguese language teachers
Palavras-chave em inglês:
Language policy
Teachers - training
Deaf
Área de concentração: Linguagem e Educação
Titulação: Doutora em Linguística Aplicada
Banca examinadora:
Cláudia Hilsdorf Rocha [Orientador]
Ivani Rodrigues da Silva
Aryane Santos Nogueira
Janaina Cabello
Maria Elena Pires Santos
Data de defesa: 12-12-2023
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0001-9897-9584
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/5041853015939122

BANCA EXAMINADORA:

Cláudia Hilsdorf Rocha

Ivani Rodrigues da Silva

Aryane Santos Nogueira

Janaína Cabello

Maria Elena Pires Santos

IEL/UNICAMP
2023

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

Que é necessário sair da ilha para ver a ilha,
que não nos vemos se não nos saímos de nós.
O conto da ilha desconhecida
(José Saramago)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, sobretudo e sobre todos, ao meu Deus fiel, alento de minh'alma, minha única certeza, tese do meu dia a dia...
À minha mãezinha, Maria, a amada, presentificação da Escolhida de Deus, a Santa Maria, em bondade e mansidão...
À minha irmã gêmea de alma e coração, Girlene, em quem me apoio e me escondo das dores da vida.
Ao meu KG, em dose dupla, o "te amo, titia" mais doce do mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Autor da minha fé, pelo sustento e alento para resistir e lembrar de que meus sonhos e projetos estão sempre sob a guarda Dele.
Agradeço à minha mãe, pelas orações que me erguem e me conduzem na caminhada da vida.
Agradeço à minha Gigi, por nunca me deixar desacreditar em mim.
Agradeço ao amigo Glauber Sampaio, pelo suporte no período do processo seletivo do doutorado, e à Viviane Fernandes, pelo apoio amigo quando mais precisei deste.
Agradeço à Liliane Paz, aluna querida, pelas conversas que nutriram o meu esperançar.
Agradeço às amigas Giovanna Bertonha, Daniele Rocha e Jéssica Dorta, pelas mãos estendidas e pela solidariedade na loucura e nos sufocos da vida acadêmica.
Agradeço ao Professor Dr. Anderson Carnin, então editor da revista Calidoscópio, e ao Prof. Dr. Renan Kenji Sales Hayashi, então editor da Revista X, por me concederem a autorização para incluir, neste trabalho, os artigos publicados nesses periódicos.
Agradeço às professoras que integraram as bancas de qualificação da pesquisa, por suas contribuições e intervenções nesta escrita que acolhe na minha suas vozes, convergindo em um oceano de palavras cujas origens, por vezes, são irreconhecíveis, como diz Charles Bazerman... Professoras Dras. Dayane Celestino de Almeida, Ivani Rodrigues Silva e Janaina Cabello, muito obrigada!
Agradeço às Professoras Dras. Dayane Celestino de Almeida, Marcella dos Santos Abreu e Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por aceitarem integrar a banca como suplentes.
Agradeço às Professoras Dras. Aryane Santos Nogueira, Ivani Rodrigues Silva, Janaina Cabello e Maria Elena Pires Santos, pelas valiosas contribuições ao trabalho, que agora integrará o rio desse campo de pesquisa que nos é tão caro: o da educação de pessoas surdas.
Agradeço aos tradutores-intérpretes, pelo suporte linguístico em Libras, no dia da defesa.
Agradeço à equipe técnica do IEL, por todo auxílio durante o período de doutoramento.
Agradeço à maravilhosa orientadora, Professora Dra. Cláudia Rocha, por me acolher com compreensão, paciência e incentivo. Você é uma admirável inspiração, Cláudia!
Agradeço à Unicamp, em especial ao IEL, pela oportunidade de realizar o sonho de cursar o doutorado em Linguística Aplicada, nesta instituição. A espera durou 5 anos, mas gestou mais do que um projeto de pesquisa, gestou um projeto de vida.

Thanks
(Nancy Rourke, 2016 - pintura a óleo)

RESUMO

Constituindo uma tese em formato alternativo, esta pesquisa tem como objetivo central apresentar e discutir as *privações sofridas* (Rojo, 2006) que emergem na área da educação linguística de surdos, no Brasil, a partir de um enfoque decolonial e transformador perante políticas linguísticas e práticas educacionais, tomando-se por base, de modo crítico e problematizador, as políticas e respectivos documentos oficiais vigentes que contemplam essa educação, em sua relação e tensão com a literatura da área. A finalidade dessa investigação é, por consequência, constituir um conjunto de princípios que possa orientar a ação docente, em especial a minha, em contextos de formação inicial de professores de Português e, assim, contribuir para que essa formação reflita uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva, em contexto de surdez. Para isso, incluo neste estudo leis que contemplem tais políticas (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021), verificando se (e como) as concepções de *língua/linguagem*, *surdez*, *pessoa surda*, *inclusão* e *educação bilíngue* contribuem com a promoção das colonialidades do ser, do saber e do poder. Considero também publicações, de 2014 a 2022, que tematizem *letramentos de surdos* e *propostas didáticas*, para, a partir de um viés problematizador que sentipensa o surdo, construir uma discussão sobre como as propostas didáticas (cor)respondem às políticas linguísticas e educacionais e às concepções mencionadas e colaboram com a promoção de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Para a construção desse retrato teórico-prático, pauto-me pelo horizonte de uma ontoepistemologia, à luz de Pereira, Freire e Silva (2019), a partir qual sou mobilizada a sentipensar (Moraes; Torre, 2002, 2015) as implicações de tais concepções para a vida social e escolar do meu outro, e inspiro-me em perspectivas decoloniais (Baptista, 2022; Cadilhe, 2020; Cadilhe; Leroy, 2020; De Souza Silva, 2013; Garcés, 2007; Makoni; Pennycook, 2015; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2004; Resende, 2019; Rezende, 2020; Walsh, 2013, 2020) e translíngues (Canagarajah, 2017; Cavalcanti; Silva, 2016; García; Cole, 2016; García; Johnson; Seltzer, 2017; García; Li Wei, 2014; Otheguy; García; Reid, 2015, 2018; Severo; Abdelhay; Makoni, 2020; Silva; Santos, 2017; Yip; García, 2018), de forma interrelacionada. Tais horizontes ontoepistemológicos ancoram a discussão proposta e a elaboração de um conjunto de princípios orientadores da ação docente visando confluir com a construção de uma formação docente sentipensante e, por consequência, colaborar com uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013; Silva; Santos, 2017), decolonial e inclusiva para as pessoas surdas.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas linguísticas e educacionais; Pessoa surda; Formação docente; Educação linguística; Sentipensar.

ABSTRACT

Constituting a thesis in an alternative format, this research has as its central objective to present and discuss the deprivations suffered (Rojo, 2006) that emerge in the area of language education of deaf, in Brazil, from a decolonial and transformative approach before language policies and practices educational, taking as a basis, in a critical and problematizing way, the current policies and respective official documents that contemplate this education, in its relation and tension with the literature of the area. The purpose of this investigation is, therefore, to constitute a set of principles that can guide the teaching action, especially mine, in contexts of initial training of Portuguese teachers and, thus, contribute so that this training reflects an expanded linguistic education, decolonial and inclusive, in context of deafness. For this, I include in this study laws that contemplate such policies (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021), verifying if (and how) the conceptions of language, deafness, deaf person, inclusion, and bilingual education contribute to the promotion of colonialities of being, knowledge and power. I also consider publications, from 2014 to 2022, that thematize literacies of deaf and didactic proposals to, from a problematizing bias that "sentipensa" the deaf, build a discussion about how the didactic proposals respond/correspond to linguistic and educational policies and to the mentioned concepts and how collaborate with the promotion of an expanded, decolonial and inclusive language education. For the construction of this theoretical-practical portrait, support me on the horizon of an onto-epistemology, in the light of Pereira, Freire e Silva (2019), from which I am mobilized to "sentipensar" (Moraes; Torre, 2002, 2015) the implications of such conceptions for the social and school life of my other, and I get inspired by decolonial perspectives (Baptista, 2022; Cadilhe, 2020; Cadilhe; Leroy, 2020; De Souza Silva, 2013; Garcés, 2007; Makoni; Pennycook, 2015; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2004; Resende, 2019; Rezende, 2020; Walsh, 2013, 2020) and translingual (Canagarajah, 2017; Cavalcanti; Silva, 2016; García; Cole, 2016; García; Johnson; Seltzer, 2017; García; Li Wei, 2014; Otheguy; García; Reid, 2015, 2018; Severo; Abdelhay; Makoni, 2020; Silva; Santos, 2017; Yip; García, 2018), in an interrelated way. Such onto-epistemological horizons anchor the discussion and the elaboration of a set of guiding principles of teaching action aimed at converging with the construction of a "sentipensante" teacher training and, consequently, collaborating with an expanded (Cavalcanti, 2013; Silva; Santos, 2017), decolonial and inclusive language education for deaf people.

KEYWORDS: Linguistic and educational policies; Deaf person; Teacher training; Linguistic education; Sentipensar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Síntese da caracterização dos caminhos metodológicos da pesquisa 26
Figura 2 - Horizontes ontoepistemológicos da pesquisa 35
Figura 3 - Manifestação de concepções 54
Figura 4 - Manifestação de colonialidades 55
Figura 5 - Caminhos de um esperançar 113
Figura 6 - Gritos e gretas relativos às concepções de *pessoa surda* e *surdez* 129
Figura 7 - Gritos e gretas relativos às concepções de *língua/linguagem* 130
Figura 8 - Gritos e gretas relativos às concepções de *inclusão* e de *educação bilíngue* 131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UM CAMINHO.....13
1.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....20
1.2 CARACTERIZAÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 21
1.3 HORIZONTES ONTOEPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA.....26
1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....35
CAPÍTULO 2 (ARTIGO PUBLICADO) - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS E(M) FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS COLONIALIDADES DO SER, DO SABER E DO PODER 38
2.1 INTRODUÇÃO 38
2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE.....41
2.3 DECOLONIALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIPENSANDO INTERRELAÇÕES 47
2.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS: DISCUTINDO COLONIALIDADES.....52
2.5 GRITOS E GRETAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS.....58
CAPÍTULO 3 (ARTIGO PUBLICADO) - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS IMPLÍCITAS PARA A PESSOA SURDA: SENTIPENSANDO UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL E TRANSFORMATIVA 64
3.1 INTRODUÇÃO 64
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS IMPLÍCITAS.....66
3.3 PERCURSOS E ENFOQUES DO ESTUDO.....69
3.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS IMPLÍCITAS PARA A PESSOA SURDA: DE PRIVAÇÕES SOFRIDAS ÀS RESISTÊNCIAS DOCENTES.....71
3.5 PARA A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS: FORMAÇÃO DOCENTE COMO GRETAS DE RESISTÊNCIA.....81
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS E PRÁTICAS DOCENTES: TENSÕES, CORRESPONDÊNCIAS E ESPERANÇARES 88
4.1 INTRODUÇÃO 89

4.2 TENSÕES E CORRESPONDÊNCIAS ENTRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS..... 90
4.3 RESISTÊNCIAS DOCENTES: CAMINHOS DE ESPERANÇARES 108
4.4 PARA CONTINUAR CONSTRUINDO CAMINHOS: RESISTIR ESPERANÇANDO 113
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÕES SOBRE SONHOS E ESPERANÇAS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTERCULTURALMENTE CRÍTICA E DECOLONIAL: ALGUNS GRITOS E GRETAS 117
5.1 INTRODUÇÃO 117
5.2 DOS GRITOS E GRETAS: CAMINHOS ENSAIADOS.....121
5.3 DOS GRITOS ÀS GRETAS: DESENHANDO PRINCÍPIOS.....128
5.4 DOS CAMINHOS ENSAIADOS: SENTIPENSANDO GRETAS 133
5.5 SONHOS E ESPERANÇAS DE NOVOS GRITOS E GRETAS.....141
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO E SEUS HORIZONTES 142
REFERÊNCIAS.....145
ANEXOS.....155

INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UM CAMINHO

Of, By and For
(Nancy Rourke, 2014 - pintura a óleo)[1]

> Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.
>
> (Boff, 1997 *apud* Giordani, 2015, p. 82).

Inicialmente, destaco que esta tese se volta a *sentipensar* (Torre, 1997 *apud* Moraes; Torre, 2015) a formação inicial de professores de Português tendo em vista sua atuação na educação linguística de surdos e foi elaborada em formato alternativo, em acordo com a Instrução Normativa CCPG nº 002/2021 (Universidade Estadual de Campinas, 2021). O verbo *sentipensar* foi cunhado por Torre (1997) para indicar o funcionamento conjunto do sentir e do pensar, dois vieses integrados de interpretação (respectivamente, o da emoção e o da cognição) que contribuem para a constituição de "uma concepção holística e integradora da realidade" (Torre, 2001 *apud* Moraes; Torre, 2015, p. 59). Nessa direção, esta pesquisa é movida pela ideia de sentipensar essa formação docente, focalizando-a a partir desses dois vieses de interpretação da realidade.

Começo a tessitura em primeira pessoa singular para, neste capítulo introdutório, destacar as vivências singulares que despertaram meu interesse pelo tema em foco e me guiaram

[1] A descrição da pintura da artista surda indica a sinalização em língua de sinais das palavras, na primeira linha, STAND, TRUTH, SHOW e SUPPORT e, na segunda linha, RIGHTS, UNITY, HELP e COALITION, esclarecendo que a pintura representa os direitos civis dos surdos, enfatizando o posicionamento em favor da verdade, a demonstração de apoio, a evidenciação dos direitos, a unidade, a ajuda mútua e a aliança (Informações disponíveis em: https://www.nancyrourke.com/ofbyandfor.htm. Acesso em: 08 jul. 2023).

à construção dos objetivos traçados para a pesquisa. Em linhas gerais, tais objetivos são: apresentar e discutir as *privações sofridas* (Rojo, 2006) que emergem na área da educação linguística de surdos e constituir um conjunto de princípios que possa orientar a formação inicial de professores de Português, em prol de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva para a pessoa surda.

Considerando meus caminhos singulares, assim como singular é cada um de nós com suas lutas, esperanças e vivências, ainda que também sejamos muitos porque outros nos constituem (Bakhtin, 1997), tomo para mim a epígrafe acima, suscitando, a partir dela, a compreensão de que o deslocamento é uma necessidade no comprometimento com o outro a quem do meu lugar observo e com quem devo me identificar "e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê" e "colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele" (Bakhtin, 1997, p. 46). Assim, o meu deslocamento começa com o interesse em conhecer o lugar social desse outro (que constitui minhas atuais lutas, esperanças e vivências de pesquisadora), mas, para que o leitor também possa compreender de onde falo, apresento, na sequência, as minhas memórias e o meu lugar social.

Atualmente, sou professora de um curso de licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa. Formada em Letras no início de 2010, sem ter tido contato algum nessa formação com discussões sobre a educação em contexto da surdez, a docência em um curso de Letras Libras (em 2016) foi o que despertou minha preocupação com lacunas na minha formação docente em relação ao outro que passei a querer não apenas olhar, mas ver e sentir: o surdo[2]. Eis então o drama da minha vida acadêmica que se tornou projeto de pesquisa e de vida, a partir do qual o sentir mobilizou o pensar nesta investigação, convergindo em um sentipensamento (Fals Borda, 2003 *apud* Cadilhe; Leroy, 2020; Fals Borda, 2008 *apud* Resende, 2019; Moraes; Torre, 2015). Sentipensamento esse que foi também evocado por uma amiga e pesquisadora surda ao me questionar certo dia o porquê de eu só me atentar para essa lacuna formativa em relação aos surdos já no exercício da minha profissão.

Como disse, foi no exercício da docência em âmbito universitário, ao ter na minha turma uma aluna surda, que notei a necessidade de conhecer a especificidade linguístico-cultural dos alunos surdos, já que nessa práxis não conseguia tocar essa aluna por meio da minha

[2] Na literatura da área da surdez, encontramos denominações como: pessoa Surda, Surdo, surdo, sujeito surdo, deficiente auditivo, cada uma delas sendo usadas a partir de um posicionamento político, por ex.: Surdo, com inicial maiúscula para destacar a(s) identidade(s) surda(s) em contraposição à perspectiva da surdez como deficiência. Em minha escrita, usarei intercambiavelmente, sem juízo de valor diferenciador, surdo/surda e pessoa surda, sem uso de maiúsculas alegorizantes.

didática. No entanto, esse não foi o meu primeiro contato com um aluno surdo na minha vivência docente. A constatação da minha limitação formativa fez-me lembrar que no meu estágio de regência da graduação em Letras, em uma turma do Ensino Fundamental de uma escola pública, também havia um aluno que não era sentido nem atendido por mim. Essa história que estava oculta em minha memória e foi recuperada no exercício de formadora de professores revelou para mim a minha falta de conhecimento e de sensibilização diante da condição do aluno surdo no ambiente educacional e, de modo geral, na sociedade, onde, muitas vezes, são ignorados através da falta de políticas públicas que lhes favoreçam o acesso às linguagens, à formação profissional, às práticas sociais várias.

O que chamo de lacuna formativa envolve, sobretudo, a minha dificuldade em ser docente desse alunado, uma vez que o desconhecimento das suas práticas de linguagem dificulta não apenas a concretização de uma prática educativa que lhe seja mais visivelmente significativa e integrante, mas também a comunicação direta com ele, para vê-lo e senti-lo como aluno e pessoa singular e enxergar o mundo a partir de sua perspectiva, como entendo à luz de Bakhtin (1997). A percepção dessa lacuna levou-me, ainda em 2016, a propor um projeto de pesquisa institucional, de caráter bibliográfico[3], tendo como objetivo fazer um levantamento de publicações que apresentassem propostas e discussões sobre/para o ensino-aprendizagem de Português (escrito) para surdos.

O levantamento realizado em periódicos da então área de Letras/Linguística, do Sistema de Classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), revelou, por conseguinte, certa limitação de pesquisas com esse foco, já que o enfoque de língua adicional para outros públicos mostrou-se mais presente nas amostragens do referencial previamente selecionado do que para o público surdo. Trocando em miúdos: de 49 revistas consultadas foram encontrados textos que contemplavam o ensino-aprendizagem de Português (escrito) para surdos somente em 36 revistas. Diante disso, confirmei a necessidade de aprofundar meus conhecimentos nessa área e decidi realizar doutoramento no campo da educação linguística de surdos. Inicialmente, pensei em uma pesquisa sobre proposições para o ensino-aprendizagem de Português. Posteriormente, a partir de um olhar crítico quanto às minhas experiências e vivências em relação ao lugar desse outro, voltei meu interesse à realização de uma pesquisa que envolvesse a minha prática de formadora de professores.

Surgiu, assim, a forte necessidade de olhar para mim, para minha prática de vida e tentar identificar o que me impedia de perceber a presença e as possíveis necessidades dos

[3] O projeto de pesquisa 'O Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua: (Re)Pensando Metodologias para a Abordagem do Português Escrito para Surdos' foi desenvolvido de junho de 2016 a novembro de 2018.

surdos na sociedade de que sou parte e, em especial, nas práticas educacionais das quais sou agente. Então, alinhada a perspectivas decoloniais (Baptista, 2022; Cadilhe, 2020; Cadilhe; Leroy, 2020; De Souza Silva, 2013; Garcés, 2007; Makoni; Pennycook, 2015; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2004; Resende, 2019; Rezende, 2020; Walsh, 2013, 2020), as quais contribuem para desestabilização do universalismo e para o acolhimento das pluralidades de vidas, saberes etc., sou motivada a buscar movimentar-me decolonialmente, a desenvolver posturas decoloniais, a buscar desestabilizar as amarras coloniais que me constituem, para então procurar romper com uma práxis profissional pouco sensível ao outro. Como diz Resende (2019, p. 36), a decolonialidade do ser é "a primeira ruptura decolonial" a ser mobilizada quando pensamos em novas formas de construir conhecimentos e vivências com o outro. Como formadora de professores, entendo ser importante, então, aprender a reaprender a minha prática docente, a partir de um olhar sentipensante, que *sentipensa* no alunado (Moraes; Torre, 2002, 2015), acolhendo sua pessoalidade e vivências.

A partir dessa desaprendizagem-reaprendizagem, sonho ser possível realizar movimentos de abertura de pequenas fendas na formação docente, com o propósito de promover a esperança (Freire, 2013) por uma educação linguística efetivamente inclusiva e sensível aos surdos, até mesmo no âmbito do sistema educacional inclusivo, já que as escolas bilíngues - reivindicadas pela(s) Comunidade(s) Surda(s) - ainda não são uma realidade acessível a todos os surdos, embora reconhecendo que o sistema educacional inclusivo vigente não é o mais adequado às pessoas surdas. A isso acrescento que, ao sonhar com uma educação linguística efetivamente inclusiva, sou guiada pela ideia de inclusão à luz de pressupostos freireanos (Freire, 1996). Nessa direção, a perspectiva de inclusão adotada é a que se constitui de ética, rejeição a todo tipo de discriminação, reconhecimento e promoção de identidades, tolerância, escuta paciente, abertura ao diálogo e à justiça, acolhimento e respeito aos saberes de outrem e às diferenças (Freire, 1996). De acordo com Galiza, Mercês e Bentes (2022, p. 2), "[...] o conceito da educação inclusiva na perspectiva freireana se constitui numa pedagogia dialógica, por reconhecer os seres humanos numa dimensão de totalidade, problematizando a visão integracionista, adaptativa e capacitista". Desse modo, a perspectiva de inclusão adotada procura se afastar do caráter de exclusão integrativa que, por vezes, caracteriza a inclusão que, ao acolher as diferenças, tem como fins sua administração, promovendo a exclusão por meio da inclusão, conforme problematiza Sawaia (2003).

O sonho de contribuir com a abertura de pequenas fendas na formação docente se alinha à ideia de que as fendas também integram as "transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que me obrigam a me olhar criticamente, a aprender a desaprender para

reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonialmente, individual e coletivamente" (Walsh, 2020, p. 163, tradução minha). É então olhando para essas práticas, procurando senti-las com os olhos, com os ouvidos, com o corpo e com a vida, que podemos (convido o leitor a me acompanhar nesse caminho) promover deslocamentos nas estruturas rígidas, unívocas e universalizantes que nos impedem de reconhecer a legitimidade das práticas de vida e de linguagens dos outros que observamos, o que ocorre inclusive nas práticas investigativas, as quais, por sua vez, repercutem seus (e)feitos na realidade educacional.

Digo isso porque o contato com pessoas surdas e com práticas educacionais que as contemplem pode levar-nos a nos perceber dentro de um mundo à parte e a nos situar no *lócus* da ignorância em lidar com o que não se enquadra em padrões preestabelecidos pela sociedade e os quais, muitas vezes, sustentamos sem questionar. A pesquisa na área da Educação de Surdos agiu em mim como esse processo de revelação do lugar do outro e do meu próprio lugar, fazendo-me notar esses "lugares" como espaços alheios um ao outro. Por isso, entendo ser necessária a realização de pesquisas que suscitem e evidenciem discussões e reflexões ontológicas e epistemológicas que possam orientar possíveis ações docentes e, assim, viabilizar práticas educacionais de bases mais pluralistas, democratizadoras e humanizadoras em contextos educativos que envolvem surdos.

Ainda que o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005)[4] determine que exista nos cursos de licenciatura, pelo menos, uma disciplina que focalize a especificidade do alunado surdo, a qual, por vezes, centra-se em discussões e na sensibilização ao contexto da surdez e contribui para despertar a atenção à(s) língua(s) de sinais[5], entendo que uma só disciplina para se promover essa sensibilização ou o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) não é suficiente. Ademais, embora o mesmo documento apregoe que o ensino do Português escrito para surdos constitua "disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, *bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa*" **(**Brasil, 2005, Art. 13, grifos

[4] O Artigo 3º dessa lei determina a inserção da "Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios" (Brasil, 2005, Art. 3º).

[5] No curso do qual sou docente, por exemplo, a disciplina denomina-se *Introdução à Libras*, tem carga horária de 60 horas e apresenta a seguinte ementa: "Fundamentos da Educação de surdos. Pressupostos teórico-históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. História da Língua de sinais Brasileira. Aspectos metodológicos acerca da educação de surdos. Estrutura Gramatical. Parâmetros de LIBRAS. Sinais básicos" (Universidade Federal do Amapá, 2019).

meus), no curso ao qual me vinculo, por exemplo, essa disciplina não faz parte da grade curricular, até o momento[6].

Tendo em vista o exposto e entendendo que, muitas vezes, as práticas de educação linguística de surdos são guiadas por uma visão de mundo essencialista, individualista e objetificadora do estrangeiro que contribui para silenciar essa *minoria linguística*, assim comumente definida a Comunidade Surda (Skliar, 2016a), noto a necessidade de serem tecidas discussões acerca da relação entre as políticas linguísticas e educacionais e as práticas educativas experienciadas por surdos. Noto também a necessidade de refletirmos sobre os entendimentos e discursos que têm sido perpetuados sobre a educação linguística de surdos. Assim, acredito ser pertinente investigar como os documentos, leis e propostas didáticas têm tratado dessa educação e mobilizado entendimentos sobre inclusão, surdez, pessoa surda, língua/linguagem e educação bilíngue, pensando nas implicações desses entendimentos para a formação inicial de professores de Português.

No contexto desta pesquisa, a partir de uma postura sentipensante e decolonial, tais discussões podem reverberar, por exemplo, na maneira de conceber língua/linguagem, o que pode levar à ruptura de visões monolíngues e impactar, consequentemente, a concepção de bilinguismo, aqui entendido sob uma perspectiva mais complexa e ideologicamente situada. Tais discussões também podem impactar a ideia de educação bilíngue, compreendida aqui como uma prática que agrega não apenas duas *línguas nomeadas*[7] (Otheguy; García; Reid, 2015, 2018), mas considera as múltiplas linguagens e culturas, tendo em foco uma *educação linguística ampliada* (Cavalcanti, 2013; Silva; Santos, 2017), a qual se trata de uma prática educacional sensível aos contextos culturais, sociais e linguísticos, que são diversos e plurais, e na qual o perfil do professor tem como características o posicionamento, a responsabilidade, a cidadania, a ética e a criticidade (Cavalcanti, 2013). Essa perspectiva de educação linguística pode, por conseguinte, reverberar na concepção de inclusão e na sua concretização. Outrossim, tais discussões podem contribuir para se ver-sentir-pensar: 1) a surdez como uma diferença geradora de outras linguagens e formas de se inscrever no mundo e significá-lo; 2) a pessoa surda como alguém que tem na(s) língua(s) de sinais espaço(s) de constituição pessoal e identitária, como é defendido por orientações socioantropológicas (Perlin, 2016; Skliar, 2016a).

---

[6] Elaborei, para esse curso, a proposta de uma disciplina com enfoque em Português para surdos, mas ela ainda não está em vigor (*vide* capítulo 5).

[7] Otheguy, García e Reid (2015) utilizam a expressão *named languages* para se referir às línguas que, considerando seus falantes, recebem um nome em decorrência de vínculos social, político ou étnico. Cito como exemplo: Português, Libras, Urubu-Kaapor, Cena, Guarani, Munduruku, Espanhol, Inglês. Segundo eles, as *línguas nomeadas* são construtos sociais e, como tal, denominam "nomes de inúmeras coisas que são social ou sociopoliticamente construídas, mantidas e regulamentadas" (Otheguy; García; Reid, 2015, p. 286).

Como professora-formadora, direciono esta pesquisa e suas possíveis discussões/reflexões/implicações mais especificamente ao meu contexto de atuação, o qual inclui os alunos[8] do curso de Letras Português da instituição na qual sou uma das responsáveis por disciplinas como: Didática da Língua Materna (I e II), Teorias e Práticas de Letramento, Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira[9], dentre outras. Nesse campo de atuação, esse corpo de disciplinas tem potencial para que sejam espaços de difusão de princípios fundamentados e justificados que orientem o processo de formação inicial de futuros professores de Língua Portuguesa, na medida em que esses princípios tenham como base de sua construção discussões críticas e reflexivas acerca da relação entre as mencionadas políticas e as práticas educativas e visem a uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva.

Diante do exposto, proponho uma pesquisa que olhe para políticas linguísticas e educacionais e para práticas de educação linguística voltadas à pessoa surda em nosso país e, buscando senti-las a partir do lugar do outro, discuta-as criticamente em vista de possibilitar reflexões que possam pautar a ação docente em contexto de formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Entendendo o espaço da formação docente como local promissor para a abertura de gretas onde crescem pequenas esperanças (Walsh, 2020), defendo ser o contexto da formação inicial docente um espaço possível para que os futuros docentes possam vivenciar um processo formativo mais sensível às urgências das comunidades surdas em contextos escolares. Portanto, a partir dessas gretas, podemos (professores e alunos) trabalhar em prol de uma educação de bases plurais e marcada por uma ótica humanizadora e transformativa (Freire, 1996), a qual assume sua natureza política e comprometida com grupos minoritários e com a transformação social.

Isso posto, sentipensando a educação linguística de surdos, parto, nesta pesquisa, do pressuposto principal de que uma formação inicial mais sensível aos surdos e às suas dificuldades de inserção social é essencial e urgente em uma ótica em que se entende a educação como um processo democrático, plural, inclusivo e humanizador, na medida em que essa formação pode melhor preparar os graduandos para ocuparem espaços de transformação e inclusão em suas práticas docentes futuras. Diante de visões redutoras em relação a grupos minoritários ou minoritarizados[10] (como, neste caso, o coletivo surdo), as quais, por serem

[8] O *campus* em que atuo como docente, na Universidade Federal do Amapá, situa-se no município de Santana, o qual faz fronteira com os municípios de Macapá, Mazagão e Porto Grande, compondo, com os dois primeiros, a Região Metropolitana do estado do Amapá. A maioria dos alunos do curso de Letras no qual atuo é originária dessa região ou vive e/ou trabalha nela.

[9] Esta disciplina foi proposta por mim ao curso diante da ausência, no Projeto Pedagógico do Curso, de disciplina que tratasse dessas especificidades de ensino-aprendizagem de Português (*vide* capítulo 5).

[10] Parecer haver na literatura duas compreensões sobre o que são minorias. Por um lado, minorias são entendidas

preponderantemente racionalistas e individualistas, objetificam o ser social e apagam sua singularidade, torna-se urgente pensar a formação docente a partir de uma visão mais integrativa, libertária, que vê eu/outro como constitutivo, escuta esse outro como corpo, sob a ótica da solidariedade e do amor freireanos, e assume uma posição de cumplicidade para com ele, por meio da ruptura de uma história única.

Assim sendo, a partir dos meus percursos e pressupostos supraexplicitados e de minha posição social como professora formadora, do curso de Letras Português, estabeleci os seguintes objetivos e questões norteadores para meu estudo.

1.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Para construir o objetivo central deste estudo, considerei meu lugar social de formadora de professores de Português, os quais têm como campo de atuação docente as escolas regulares. Desse modo, tomo como base, de modo crítico e problematizador, as políticas e respectivos documentos oficiais vigentes que contemplam a educação linguística de surdos, em nosso país, bem como um conjunto de trabalhos representativos nesse campo, tendo em vista a relação e a tensão entre esses domínios. Com isso, indico como objetivo geral deste estudo: apresentar e discutir as *privações sofridas* (Rojo, 2006) que emergem na área da educação linguística de surdos, a partir de um enfoque decolonial e transformador perante políticas linguísticas e práticas educacionais. As discussões e análises oriundas desse objetivo principal visam a contribuir com a constituição de um conjunto de princípios que possa orientar minha atuação bem como a de outros professores formadores, em favor de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva em contexto de surdez.

Para atingir esse objetivo mais amplo de pesquisa, apresento os seguintes objetivos específicos:

a) Discutir as políticas linguísticas e educacionais com foco em pessoas surdas, abarcando leis que contemplem tais políticas (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021), a fim de analisar se (e como) as concepções de *língua/linguagem*, *surdez*,

---

como grupos populacionalmente menores que, por vezes, são subalternizados em políticas públicas e na sociedade em geral, dentre os quais está o grupo dos surdos, constituinte de uma minoria linguística. Por outro, minorias podem ser grupos numerosos em termos populacionais, mas que sofrem apagamentos na sociedade, sendo invisibilizados e subjugados; por isso, considerados minorias, tal como o grupo das mulheres no país. Para além de considerar tais grupos como "minorias" sob a perspectiva da quantidade populacional, entendo ser mais importante acentuar o caráter minoritário sob a ótica do apagamento e da opressão social que sofrem, por isso, podendo ser representados como "minoritarizados", utilizando o termo cunhado por Cavalcanti (1999 *apud* Silva; Favorito, 2018).

pessoa surda, *inclusão* e *educação bilíngue*, que emergem nesses documentos, contribuem com a promoção das colonialidades do ser, do saber e do poder;

b) Problematizar publicações que tematizem letramentos de pessoas surdas e propostas didáticas nesse contexto, com vistas a discutir se/como tais referências (cor)respondem às políticas linguísticas e educacionais, às concepções citadas em a) e à promoção de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva;

c) A partir dos resultados das discussões supracitadas, indicar, de modo fundamentado e justificado, um conjunto de princípios que possa orientar o processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, no curso de Letras Português, tendo em vista uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva.

Para operacionalizar esses objetivos, guio-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1) Levando-se em conta as políticas linguísticas e educacionais oficialmente instauradas no Brasil no campo da surdez, como podem ser delineados os principais problemas apontados por pesquisas da área sobre educação de surdos no que respeita às escolas inclusivas?

2) Tendo em foco a ideia de educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva e levando em conta, de modo crítico, a literatura na área, as legislações e as parametrizações vigentes, que *conjunto de princípios* pode ser proposto para orientar a formação inicial de professores de Português?

Tendo apresentado os objetivos e perguntas que instigam esta investigação, destaco defender a tese de que um olhar crítico e aprofundado (um ver-sentir que também é um sentipensar), que articule os problemas cotidianos escolares e a legislação, pode oferecer bases para uma compreensão mais aprofundada dos entornos no campo da surdez e embasar o enfrentamento dos desafios que se apresentam para a(s) Comunidade(s) Surda(s) e para a comunidade escolar, desde a formação inicial de professores. A partir da construção dessas bases, acredito que este trabalho pode contribuir para o desenvolvimento da educação linguística em uma perspectiva ampliada, decolonial e inclusiva.

A seguir, apresento as caracterizações dos caminhos metodológicos do estudo.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em linhas gerais, com vistas aos objetivos, vinculado à Linguística Aplicada Crítica, este estudo constitui uma pesquisa social (Gil, 2008) e qualitativa (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Lüdke; André, 2018) e assume natureza exploratória (Gil, 2008), interpretativista

(Moita Lopes, 1994), propositiva e alguma tonalidade autoetnográfica (Pardo, 2019; Ono, 2018). Na sequência, esclareço tais caracterizações.

O vínculo da pesquisa à Linguística Aplicada Crítica é justificado pelo escopo de atuação dessa área. Segundo Pennycook (2018), a Linguística Aplicada Crítica aborda o uso da língua e a educação linguística de forma relacionada com as condições locais e com as formações sociais (de modo geral), tratando questões de linguagem ligadas à desigualdade, à discriminação e à injustiça sociais, com o intuito de promover mudanças sociais, culturais e políticas. Nessa direção, esta pesquisa preocupa-se com as condições da formação de professores de Português e suas implicações para o exercício docente no âmbito da educação linguística de surdos, historicamente vítimas de injustiças cognitiva e social, em decorrência do desrespeito aos seus direitos linguísticos, inclusive no âmbito escolar.

Tendo em vista o tipo de pesquisa social ser "o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social" (Gil, 2008, p. 26), podendo, em termos de finalidade, ser pura ou aplicada, este estudo assume esse caráter por ter como finalidade a aplicação de conhecimentos gerados a partir da investigação, tendo como foco o contexto da formação docente. Seu caráter qualitativo corresponde, principalmente, ao fato de a pesquisadora ser o principal "instrumento" de coleta e análise de dados, já que "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o *pesquisador como seu principal instrumento*" (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Lüdke; André, 2018, p. 12, grifos meus). Nesse tipo de pesquisa, "os *dados* coletados são predominantemente *descritivos*" e são analisados, principalmente, de forma indutiva (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Lüdke; André, 2018, p. 13), como ocorre neste estudo.

Esta pesquisa social é, ainda, de natureza exploratória por envolver estudo bibliográfico e documental. De acordo com Gil (2008), estudos dessa natureza podem contemplar "*levantamento bibliográfico e documental*, entrevistas não padronizadas e estudos de caso" e têm como propósito fundamental o desenvolvimento, o esclarecimento e a modificação de conceitos e visões, "tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (Gil, 2008, p. 27, grifos meus). Esses estudos se voltam, ainda, à apresentação de um panorama aproximado de determinado "fato" (Gil, 2008, p. 27). Neste caso, o estudo bibliográfico e documental abarca documentos que contemplam políticas linguísticas e educacionais voltadas às pessoas surdas e a literatura que aborda a educação linguística dessas pessoas, apresentando contribuições, principalmente, para o trabalho didático com a Língua Portuguesa, por ser meu campo de atuação profissional. Os

documentos são os seguintes[11]: Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009), Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) e Lei nº 1.907 (Amapá, 2015). A bibliografia inclui, especialmente (mas não apenas), o referencial[12] que, à luz do horizonte da decolonialidade e da translinguagem, inspira-me a sentipensar uma educação linguística decolonial e transformativa, em contextos que envolvem as pessoas surdas, a saber: Balabuch (2019), Bento *et al*. (2021), De Sousa Leite e Batista Cabral (2021), Dias, Anache e Maciel (2020), Dorta (2021), Lima e Rezende (2019), Muniz e Ramos (2021), Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016), Nogueira (2020) e Vidon, Bachiete e Domingos (2016).

Em acordo com a natureza exploratória do estudo, a qual se volta a desenvolver, a esclarecer e a modificar conceitos e visões, discuto, de modo crítico e problematizador, as concepções de *língua/linguagem*, *surdez*, *pessoa surda*, *inclusão* e *educação bilíngue*, emergentes no conjunto de textos, a contribuição dessas concepções para a promoção das colonialidades do ser, do saber e do poder e suas implicações para a prática educacional. Nesse ínterim, problematizo e discuto a relação-tensão entre as propostas didáticas do referencial e as políticas linguísticas e educacionais.

Ademais, a partir de um viés interpretativista (Moita Lopes, 1994), visando apresentar um panorama aproximado do fato (Gil, 2008), abordo as privações sofridas por surdos no contexto educacional e os encaminhamentos de pesquisadores do referencial em prol de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Assim sendo, a natureza interpretativista corresponde ao fato de esta pesquisa não pretender apresentar significados padronizados, fórmulas para toda uma sociedade. Ao contrário, as críticas, as problematizações e as reflexões desenvolvidas a partir dos supramencionados documentos e do referencial representam a minha interpretação, a minha leitura sobre um fato particular, não desconsiderando quem sou: mulher cisgênero, amazônida, ouvinte, professora etc., pois, como diz Garcés (2007), inexiste conhecimento *deslocalizado*. Isso posto, o estudo dos documentos e do referencial envolve, além da descrição, a (minha) interpretação.

Conforme salienta Moita Lopes (1994), o tipo de pesquisa interpretativista considera que os significados são múltiplos, assim como as realidades que eles constituem. Logo, não sendo possível definir um padrão para eles, são passíveis apenas de interpretação, com foco em algo particular (Moita Lopes, 1994). Apoiado em Hughes (1990), Moita Lopes (1994) defende a importância de as interpretações do mundo, política e historicamente situadas, tomarem o

[11] A explicitação do que tratam os documentos é feita no capítulo 2.
[12] A explicitação dos critérios de seleção do referencial é feita no capítulo 3.

lugar de pesquisas que anseiam pelo absolutismo e pela indefectibilidade do conhecimento. Para esse autor, a pesquisa interpretativista pode se mostrar mais coerente com os contextos de atuação da Linguística Aplicada e responder "ao fato de que a linguagem é, ao mesmo tempo, condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo" (Moita Lopes, 1994, p. 336). Portanto, o estudo interpretativo do conjunto de textos é um dos caminhos tomados para não apenas descrever o "mundo escolar" da pessoa surda e o da formação de professores de Português, mas também abrir frestas para a transformação desses mundos.

A tonalidade autoetnográfica está relacionada com o fato de a pesquisa ter como ponto de partida e culminância a minha própria atuação docente. Assim, realizo movimentos autoetnográficos ao me pautar por reflexões a partir da minha vivência profissional, de professora-pesquisadora, e vislumbrar encaminhamentos propositivos que possam contribuir com essa vivência. A especificação de que a pesquisa tem apenas tons de autoetnografia é decorrente de não focalizar com precisão uma pesquisa etnográfica ou autoetnográfica, pois apenas se serve das contribuições desse tipo de pesquisa para realizar um de seus movimentos investigativos, para o qual é necessário analisar minhas próprias práticas e reflexões relativas a elas.

Para pontuar o que constitui uma pesquisa autoetnográfica, apoio-me em Pardo (2019) e em Ono (2018) os quais defendem a relevância da autoetnografia para pesquisas em contexto de formação e atuação docentes.

Pardo (2019) ancora-se Ellis, Adams e Bochner (2011) e Ellis e Bochner (2000) para caracterizar a autoetnografia como uma metodologia de pesquisa que assume aspectos da etnografia e da autobiografia. Segundo ele, tal metodologia tem como ferramentas as observações e as auto-observações. Conforme o autor, Doloriert e Sambrook (2009) indicam haver dois tipos de autoetnografia, a saber: 1) o pesquisador é o foco da pesquisa; e 2) o pesquisador é apenas um dos elementos a serem pesquisados, por ser parte de um grupo social que ele observa. Para Pardo (2019), por favorecer o exercício da reflexão crítica, a autoetnografia leva o pesquisador a questionar suas práticas, vaidades e identidades, podendo promover mudanças na sua atuação de professor-pesquisador.

Ono (2018, p. 56) cita Adams, Jones e Ellis (2015) para definir a autoetnografia como "[...] um processo que usa as experiências do pesquisador com descrição e crítica de crenças, práticas e experiências". Para ele, além de não pretender descobrir verdades universais, por se constituir localmente, esse processo possibilita a realização de pesquisas que pretendem ser dissociadas de padrões epistemológicos e ontológicos positivistas e cartesianos. Ono (2018)

entende haver mais de uma maneira de realizar autoetnografia, podendo, então, assumir variadas configurações estéticas e criativas. Citando Bartleet (2013), ele indica os seguintes exemplos de registros autoetnográficos: escrita, performance, música, dança, filmes etc. Apoiado em Bochner (2013), o autor defende que a autoetnografia é uma prática investigativa que contribui com a humanização da ciência, já que acolhe a subjetividade do pesquisador-pesquisado, incluindo emoções, sentimentos e experiências deste.

Isso posto, reitero que esta pesquisa assume a tonalidade autoetnográfica por se originar e culminar na minha prática de formadora de professores, envolvendo as minhas dores, leituras de mundo, impressões profissionais, emoções e sentipensamentos como professora-pesquisadora, sem se constituir estritamente de uma observação-reflexão dessa prática. Como registros que nutrem tal tonalidade se incluem notas que compõem um diário de pesquisa[13]. Tais notas registram observações de eventos acadêmicos assistidos, caminhos ensaiados em prol de abertura de gretas, ideias para elaboração de princípios móveis de vivências em devir, a orientarem a formação docente, e poemas que vez ou outra emergem, neste trabalho, ecoando minhas reflexões. Tais registros, de caráter não apenas subjetivo e pessoal, pois se compõem também das vozes de outros pesquisadores que promovem sentipensamentos em mim, contribuem para que eu possa ver-sentir e sentipensar a realidade da formação docente e, até mesmo, os pressupostos defendidos nesta pesquisa.

A natureza propositiva do trabalho é influenciada pela exploratória, interpretativista e autoetnográfica e se presentifica mediante a proposição de um conjunto de princípios que possa orientar o processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, no curso de Letras Português, tendo em vista uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Além de me pautar pelos encaminhamentos e reflexões dos pesquisadores do referencial, a proposição é orientada pelas minhas *escrevivências docentes*, fazendo uma analogia ao conceito cunhado por Conceição Evaristo. De acordo com Remenche e Sippel (2019, p. 44), "Evaristo cunha o termo "escrevivência*"* para nomear uma escrita que se mescla com a sua vivência, com o relato das suas memórias e das de seu povo". Assim, entendendo que só sou docente mediante a existência de alunos, pois, como diz Lapoujade (2017), a nossa existência reside no fato de tornarmos existente outra coisa, denomino de *escrevivências docentes* os registros de sentipensamentos decorrentes de minhas vivências de professora-pesquisadora e minhas

[13] O diário, em forma de caderno com multinotas, foi criado na ferramenta *Evernote*, a qual permite organizar ideias e informações em cadernos e notas, incluir nestas *links*, textos verbais (escritos e orais) e imagéticos etc. e compartilhá-las com vários dispositivos, favorecendo a edição do diário através do aparelho celular, em qualquer lugar em que se esteja.

memórias no exercício dessa função. Dentre essas escrivências, incluo o diário multinotas, com destaque à nota com ideias para elaboração do conjunto de princípios, e, especificamente, a proposição de uma disciplina de Português para surdos, feita por mim por ocasião das iniciativas de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso do qual sou docente.

O esquema abaixo sintetiza as supramencionadas caracterizações dos caminhos metodológicos da pesquisa:

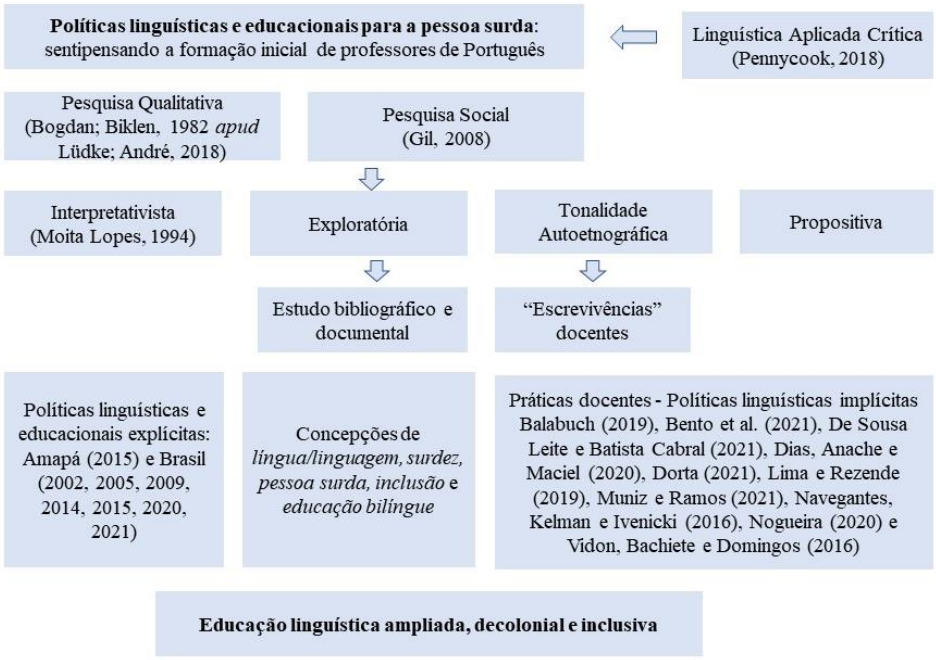

Figura 1 - Síntese das características dos caminhos metodológicos da pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, apresento os horizontes ontoepistemológicos que materializam o sentipensamento desta investigação

1.3 HORIZONTES ONTOEPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA

Por me propor a olhar para o campo da educação linguística de surdos, mobilizando o sentipensamento que me trouxe a esta pesquisa, parece-me coerente partir de uma orientação ontoepistemológica para construir a discussão crítica pretendida. Assim, esclareço basear-me em Pereira, Freire e Silva (2019) quanto à adoção da palavra "ontoepistemologia" como a fusão de dois movimentos da construção de conhecimentos: ontologia e epistemologia, conforme esclareço, na sequência:

Pereira, Freire e Silva (2019) propõem a fusão de ontologia e epistemologia, ao argumentarem em favor da Ontoepistemologia Ambiental como

> *um modo de ser e de fazer ciência que considere nas suas múltiplas relações a totalidade da dimensão existencial humana e não humana* presente no universo, considerando todas as outridades que são também sujeitos e que assumem e são portadoras de sentidos e experiência intersubjetiva (Pereira; Freire; Silva, 2019, p. 7, grifos meus).

Isso posto, defendendo a necessidade de um fazer ciência na área das linguagens que congregue a complexidade da constituição humana, suas práticas de vida e de linguagens, como também é contemplado na concepção do *sentipensamento* (Moraes; Torre, 2015), e, mais especificamente, focalizando uma formação docente sob uma ótica mais integrativa, pluralista e humanizadora, considero a orientação ontoepistemológica significativa aos propósitos desta investigação.

A adoção dessa orientação, sem a especificação do enfoque dos autores (a questão ambiental), é justificada, por exemplo, pelos encaminhamentos citados a seguir, que compõem uma lista mais extensa de ações que sugerem a consideração da Ontoepistemologia Ambiental, conforme proposto pelos autores. A seguir, elenco apenas aqueles que entendo serem coerentes com meu foco de pesquisa:

> *reconhecimento das outridades negadas e marginalizadas* pelas epistemologias clássicas que orientaram a ciência e que são portadoras de sentidos;
> *visão menos hierárquica de conhecimentos e maior compartilhamento de saberes*, que já se encontram no cosmos e nos inúmeros contextos habitados;
> percepção de que *o ser se reconhece e se expressa através de múltiplas dimensões* e não mais apenas pela racionalidade;
> relevância dos contextos do mundo prático, sem submetê-los à primazia da teoria;
> a compreensão de que *nos constituímos na e pela linguagem, ampliando os significados e sentidos para além da perspectiva linguística*, em que a linguagem se restringe a um conjunto de regras e símbolos gramaticais;
> a dimensão intersubjetiva e a busca de consensos e novos acordos pautados pelo *reconhecimento e respeito às diferenças*; [...]
> a necessidade de superarmos a arrogância epistemológica, substituindo-a pela *humildade ontológica para reconhecer os saberes* como formas de orientar nossa vida comum para uma convivência melhor; [...]
> as possibilidades e o reconhecimento de estarmos *permanentemente na condição de diálogo* com todas as outridades que integram o universo;
> o *reconhecimento e o acolhimento da diversidade* e pluralidade imensuráveis, bem como das múltiplas possibilidades que daí decorrem, superando olhares estreitos e fundamentalistas;
> o desafio de reconhecer e ampliar os sentidos do ser *humano como um ser biopsicossociambiespiritual*; [...] (Pereira; Freire; Silva, 2019, p. 21-22, grifos meus).

Como é possível notar, mais precisamente nos trechos destacados, o horizonte ontoepistemológico conflui com as motivações desta investigação, ao propor: 1) a visibilização dos que são apagados e marginalizados; 2) a horizontalização de conhecimentos e saberes; 3) a valorização de múltiplas práticas de linguagens; 4) a valorização da diversidade; 5) a constituição de um fazer científico mais humanizado; 6) a abertura constante ao diálogo; 7) o

reconhecimento da natureza complexa do ser humano. Sendo assim, guiar a pesquisa por um horizonte ontoepistemológico pode favorecer que a construção do retrato sobre os problemas enfrentados na educação linguística de surdos, no âmbito das escolas inclusivas, e a constituição do conjunto de princípios orientadores da formação de professores sejam significativos para a abertura das fendas onde brotam as esperanças por uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Sobretudo, entendendo que, "enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica" (Freire, 2013, p. 10-11), para viabilizar práticas docentes decoloniais e transformativas, uma formação docente sentipensante se faz necessária e a realização de uma pesquisa de orientação ontoepistemológica atende a esse esperançar.

Considerando o diálogo como uma prática que é constituída pelo sentipensamento e o constitui, bem como reconhecendo a necessidade de experienciar novas formas de escutar o outro, concordo com Bakhtin (1997, p. 318), de acordo com quem "nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento". Alinhada a essa ideia, proponho que a discussão empreendida por esta pesquisa seja construída em diálogo com as vozes de outros pesquisadores-agentes da área da educação linguística de surdos e a partir do estudo de documentos que são reflexos e resultados das histórias, lutas e conquistas da(s) Comunidade(s) Surda(s). Reconheço nesse movimento dialógico um caminho para que a investigação promova em mim a construção de um olhar mais situado e sensível ao contexto da surdez, de modo a refletir na escrita da tese um sentipensamento resultante do acolhimento da visão de outros que também atuam em contexto de educação linguística de pessoas surdas.

Em proposta didática voltada para o contexto da língua inglesa, baseando-se em pressupostos bakhtinianos, Rocha (2010) argumenta que "é a partir da interação verbal (oral e escrita), imersa em um incessante processo de constituição e ruptura entre o *Eu* e o *Outro*, ou seja, fundamentalmente marcada pelo dialogismo, que surge a consciência do indivíduo como ato sociocultural e ideologicamente situado" (Rocha, 2010, p. 23). É, portanto, a partir da interação (expressa em e por meio de diferentes modos e recursos) que posso também descobrir novos espaços de construção de sentidos para o fazer ciência-educação, aprendendo com as dificuldades e com as esperanças vivenciadas pelo outro que constitui as minhas práticas de pesquisa e de docência.

Em favor de novas formas de construir sentidos e de olhar para a diversidade, Moita Lopes (2006, p. 92) argumenta que "a possibilidade de experimentar a vida de outros para além

da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade". Essa experimentação mobilizadora de novas formas de ver, significar e viver, portanto, não pode ocorrer se não nos permitirmos conhecer o outro e os outros que habitam em nós, a partir de uma postura questionadora de nossas próprias visões e perspectivas de investigação (Pennycook, 2018) ou de compreensão de fatos e histórias de outrem. Para tanto, conhecer as perspectivas do outro é uma forma de romper com as invisibilizações impostas por nossas ideologias, crenças, histórias e experiências.

Como compreendo a partir de Bakhtin (1997), o deslocamento ao lugar desse outro é importante para buscarmos compreender o seu olhar, ainda que a nossa ocupação nesse lugar seja transitória, porque voltamos ao nosso lugar. Nessa direção, Freire pondera (2018, p. 90): "o educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos(s) alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los". Logo, esse deslocamento e essa imersão podem propiciar uma identificação com esse outro e uma postura de solidariedade para com ele.

Diante disso, entendo ser necessária a identificação com o aluno surdo: o meu outro, para poder melhor compreender as suas lutas e reivindicações e, então, tecer discussões que colaborem com práticas educativas mais inclusivas e significativas para sua vida em sociedade. Dentre os passos mobilizados por essa identificação com as pessoas surdas estão: o (re)conhecimento da língua de sinais e a postura de acolhimento das visões e reivindicações de sua comunidade, pois, como defende Skliar (2016a, p. 27), "pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo". Assim sendo, em se tratando da educação de surdos, é importante trazer à baila algumas questões que constituem suas reivindicações e lutas sociais e políticas, dentre as quais está a Libras. Isso porque, ainda que eu defenda uma prática educativa que não se atenha às línguas nomeadas e não se paute por uma visão monoglóssica, as línguas de sinais são um direito dos surdos (Skliar, 2016a) e são entendidas como indispensáveis à promoção de uma educação linguística que seja significativa para eles.

Nesse contexto, para além de ser reconhecida "como meio legal de comunicação e expressão" (Brasil, 2002, Art. 1º), identificada como Primeira Língua[14] (Brasil, 2014, 2015) e indicada como a língua de instrução do processo educacional dos surdos (Brasil, 2020), a Libras

[14] Alguns estudiosos problematizam o *status* de primeira língua (L1) e/ou Língua Materna atribuído à Libras, considerando o fato de, segundo pesquisas (cf. Fernandes; Moreira, 2014), a maioria dos surdos nascer em família ouvinte, para a qual a Língua Materna – adotando a nomeação tradicional – é o Português.

é entendida como um traço identitário dessas pessoas, segundo Gesueli (2015). Diante do exposto, a importância dessa língua no processo educacional de surdos extrapola o escopo de sua funcionalidade como língua de instrução haja vista o seu papel político-estratégico nas reivindicações por políticas linguísticas e educacionais que levem em conta as especificidades linguísticas da população surda.

No campo das relações de poder em contexto de surdez, cumpre destacar a necessidade de se problematizar o apagamento vivenciado pelas línguas de sinais, o que, muitas vezes, resulta na falta de elaboração e implementação de políticas linguísticas e educacionais que as difundam e as promovam. Tal necessidade é ratificada pelo fato de que, mesmo que as línguas de sinais tenham ganhado reconhecimento, desde 1960, com William Stokoe (Baalbaki, 2016; Quadros; Schmiedt, 2006; Silva, 2008), o conhecimento da(s) língua(s) de sinais brasileira(s) ainda é limitado[15]. Como um exemplo dessa limitação, em decorrência do desconhecimento da língua de sinais, por parte dos professores, as práticas educacionais envolvendo surdos, incluindo as de educação linguística, restringem-se, muitas vezes, à responsabilização do intérprete quanto a assumir o papel de professor no cotidiano do processo educacional[16], o que revela a urgência de serem repensadas as condições da formação docente quanto à atuação nesse contexto[17].

Por defender uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013; Silva; Santos, 2017), extrapolando a perspectiva do ensino-aprendizagem das línguas nomeadas Libras e Português, mostra-se necessário, no estudo crítico, atentar-me à visão de língua/linguagem presente em documentos, leis e propostas didáticas que focalizam a educação linguística de

[15] Ratifico isso ao pensar que outras línguas de sinais são pouco citadas ou pouco (re)conhecidas nacionalmente, como, por exemplo, a "Urubu-Kaapor, utilizada pela etnia indígena dos Kaapor", no Maranhão, e a Cena, utilizada no povoado de Várzea Queimada, no Piauí (Pereira, 2013 *apud* Leite; Quadros, 2014, p. 23).

[16] Como aluna de um curso de especialização em Docência de Libras, estudei com vários profissionais intérpretes de Libras, dentre os quais muitos relataram a falta de diálogo e de abertura por parte de docentes quanto a "adaptar" materiais didáticos para os alunos surdos. Mesmo entendendo o grito ecoado no relato, convém salientar se tratar de uma questão complexa e problemática haja vista as condições da realidade de muitos docentes: turmas enormes, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração e desmotivação profissional etc. Tais condições inviabilizam a produção de aulas para dois públicos diferentes, por duplicar o trabalho docente. Outro ponto é que a adaptação de materiais didáticos não parece ser a solução, já que, por vezes, resultam pouco eficientes ao contrário do que poderia acontecer se fossem elaborados, especificamente, para surdos. De todo modo, o relato evidencia a necessidade de o "ensino inclusivo" ser repensado para que inclua, de fato, alunos surdos e ouvintes, intérpretes e os docentes em um único propósito.

[17] Entendo que o Parfor Equidade, criado recentemente, ainda que de teor paliativo, emerge em resposta a essa necessidade, uma vez que se apresenta como uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), planejada em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), com a finalidade de contribuir com a formação de professores em licenciaturas específicas, dentre as quais está a educação bilíngue de surdos (Informações disponíveis em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade. Acesso em: 16 out. 2023).

pessoas surdas. Para a defesa dessa educação linguística, apoio-me na perspectiva bakhtiniana de língua, a partir da qual

> a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. *A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua* (Bakhtin, 2006, p. 125, grifos meus).

Como resultado da interação verbal, a língua é viva e evolui no decurso histórico das interações (Bakhtin, 2006), sendo, portanto, necessário romper com visões estruturalistas que deslegitimam as variedades das línguas em contexto escolar. De acordo com Bakhtin (2006), a língua é considerada como sistema de normas rígidas e fixas somente para a consciência individual de um falante de determinada comunidade linguística e do ponto de vista dela, pois as normas da língua evoluem constantemente. Assim, para além da relevância de considerar o caráter fluido das línguas, por argumentar em favor de uma educação de base pluralista, democratizadora e humanizadora, entendo ser imprescindível reconhecer a relevância de um trabalho didático que contemple outras *semioses* (Rojo; Moura, 2019)[18] que fazem parte das práticas comunicativas em contextos que envolvem as pessoas surdas.

Conforme pontuado por Silva e Santos (2017), muitas vezes, os modelos homogeneizadores, que não reconhecem e não agregam as diversas práticas de linguagens dos alunos na práxis educacional, podem estar atrelados à visão do modelo do letramento autônomo (Street, 2014), já que este desconsidera as especificidades dos letramentos, dissociando-os de seus contextos. Cabe, então, pensar em como, muitas vezes, a visão atrelada a esse modelo de letramento pode impedir o reconhecimento dos (outros) letramentos das pessoas surdas, para além do conhecimento do código da Língua Portuguesa, e contribuir para que sejam classificadas como pessoas de baixos níveis de alfabetismo[19]. Por consequência, sob a ótica da falta de conhecimento do outro e de solidariedade para com ele, esses níveis de alfabetismo são entendidos, à luz da "ideologia clínica dominante" (Skliar, 2016a, p. 8), como resultado da surdez ou, ainda, como indícios de uma incapacidade cognitiva dos surdos, partindo-se do entendimento de que "[...] a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social" (Bisol; Sperb,

[18] Para o uso do termo, apoio-me em Rojo e Moura (2019), os quais empregam "semioses" para se referir a quaisquer recursos integrantes de práticas socioculturais e comunicativas, os quais incluem: as línguas orais, escritas e de sinais, as imagens estáticas e em movimento, música e outros.

[19] Segundo Rojo e Moura (2019, p. 15), o alfabetismo diz respeito às "habilidades e capacidades de compreensão, interpretação e produção de textos escritos".

2010, p. 7). Perante isso, mostra-se importante problematizar essa classificação, analisando o quanto ela pode estar vinculada ao não reconhecimento de outros letramentos bem como às visões clínico-terapêuticas sobre a pessoa surda[20], entendida como alguém que precisa ser "normalizada" ou "curada", e sobre a surdez, entendida como uma deficiência.

Além do reconhecimento nacional da Libras e de sua importância para o processo educacional dos surdos, conforme exposto, outra questão relevante na história desse outro é a garantia legal do seu direito à educação bilíngue. Ainda que esse direito seja reconhecido oficialmente, contemplando a Libras e o Português escrito no processo educacional de surdos, conforme mostra a quarta meta da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014)[21], a meu ver, ainda são necessárias pesquisas aplicadas tanto para apresentar propostas didáticas para o processo da educação linguística como para pensar em como torná-lo mais inclusivo e significativo para essas pessoas. Silva e Santos (2017) ratificam essa ideia ao defenderem que

> a realidade bilíngue/multilíngue do surdo é, ainda, pouco compreendida pela nossa sociedade e há pouca consciência por parte de seus professores e pais que, na busca de se adequarem os [sic] modelos homogeneizadores escolarizados, não percebem que estão diante de sujeitos que usam uma língua diferente e, por isso, devem acionar o mundo de uma forma também diferente (Silva; Santos, 2017, p. 271).

No campo das práticas educativas, muitas vezes, essa incompreensão reverbera ou é reverberada por visões de bilinguismo, línguas e educação bilíngue que parecem atreladas a ideologias monolinguísticas e estão presentes, por exemplo: 1) na defesa do purismo linguístico, seja em Libras ou em Português escrito; 2) na rejeição de variedades linguísticas da Libras e/ou de outras línguas de sinais.

Diante disso, noto a importância de discutir criticamente as concepções de educação bilíngue subjacentes aos documentos oficiais, procurando problematizar suas implicações para as propostas didáticas. Nessa discussão, considero também necessário problematizar o tipo de educação bilíngue que se tem, majoritariamente, oportunizado aos surdos, uma vez que predomina o contexto da inclusão em que a língua de instrução é o Português oral e a Libras fica restrita à comunicação dos conteúdos escolares, a partir do profissional intérprete, e não

[20] Muitos optam por usar a expressão-termo "sujeito surdo", mas, por filiações discursivas minhas, opto por não identificar o surdo com um sujeito, mas sim como uma pessoa, acentuando a sua humanidade histórica e particular, em acordo com o argumentado por Baker (1999), ao propor a expressão 'pessoa Surda'. No meu caso, opto por grafar "pessoa surda", sem o uso de maiúscula, como já informei.

[21] A quarta meta da mencionada lei aponta o seguinte: "4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...]" (Brasil, 2014, Meta 4).

compõe disciplina do currículo escolar. Essa problematização se faz necessária também em virtude de, muitas vezes, a visão de bilinguismo subjacente a essa educação bilíngue (quando ela é de fato ofertada) e a visão de língua, entendida como um sistema rígido, levarem ao apagamento de outras linguagens constituidoras das práticas comunicativas desses alunos, conforme já comentado.

A problematização do tipo de educação bilíngue ofertada aos surdos e a reivindicação por uma educação bilíngue significativa ganham relevo mediante a constatação de situações em que ocorre o isolamento desses alunos, mesmo em espaços educacionais que pretendem ser inclusivos. Muitas vezes, essas situações são decorrentes de haver, por um lado, o desconhecimento da modalidade escrita do idioma nacional e a impossibilidade de acesso à sua modalidade oral, por parte dos surdos, e, por outro lado, o desconhecimento da Libras, por parte dos ouvintes. Assim, o isolamento dos surdos é sustentado na práxis educacional quando: 1) o ensino-aprendizagem fica relegado ao intérprete, havendo pouca interação entre professor-surdos-turma e condicionando efetivamente intérpretes e surdos a um espaço à parte na sala de aula; 2) a metodologia adotada pelo professor é voltada para o ensino do Português, por meio de uma abordagem majoritariamente oral-auditiva, o que, consequentemente, resulta no acesso limitado do aluno surdo aos conteúdos, discussões e atividades propostos e, por conseguinte, em uma educação linguística limitada e limitante. Ante o exposto, é relevante à prática de ver-sentir esse outro discutir o que se concebe como inclusão e/ou como ela se concretiza em espaço educacional envolvendo surdos, já que, conforme exposto, muitas vezes, ela não ocorre, de fato, pois não envolve de forma integrada todos os atores do processo educacional.

A discussão proposta, tecida sob o horizonte ontoepistemológico, corresponde ao intuito de procurar, à luz das práticas didáticas, sentipensar caminhos para construir um conjunto de princípios orientadores de uma formação docente que “esperance” uma educação emancipadora de pessoas, de práticas de linguagens e, mesmo, de perspectivas sobre o outro. Conforme defendido por Moita Lopes (2006), são necessárias pesquisas aplicadas que se constituam como estudos que extrapolem os limites entre teoria e prática e colaborem com a educação linguística de minorias sociais e linguísticas, assumindo, de tal modo, o caráter transformador de pesquisas em Linguística Aplicada Crítica. Em favor de uma Linguística Aplicada Crítica atuante em prol do bem comum, Pennycook (2018) defende a necessidade de serem repensadas políticas, epistemologias e o próprio exercício do ensino. Assim, uma discussão sustentada pela perspectiva ontoepistemológica atende a esse propósito de olhar não apenas para a materialidade linguística, mas também para as relações sociais, culturais e de

poder que as linguagens mobilizam ou constituem, focalizando as implicações dessas relações seja no contexto escolar ou na vida social mais ampla.

Em suma, considerando todos esses aspectos apontados e vislumbrando um retrato dos principais problemas enfrentados na educação linguística de surdos, em contexto inclusivo, defendo a relevância de serem problematizadas as concepções de *língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão* e *educação bilíngue*, os quais são vistas por mim como basilares de políticas linguísticas e educacionais, neste caso as que envolvem as pessoas surdas, e podem refletir na forma como são propostas e conduzidas essas políticas e, por consequência, as práticas educacionais. Nesse sentido, partindo de um horizonte ontoepistemológico, ao focalizar tais concepções, proponho que a discussão crítica de documentos legais e da literatura seja ancorada em duas perspectivas que podem ser integradas: a Decolonialidade e a Translinguagem.

A perspectiva da Decolonialidade (Baptista, 2022; Cadilhe, 2020; Cadilhe; Leroy, 2020; De Souza Silva, 2013; Garcés, 2007; Makoni; Pennycook, 2015; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2004; Resende, 2019; Rezende, 2020; Walsh, 2013, 2020) permite analisar se (e como) essas concepções subjacentes ao corpo de textos citados se atrelam às colonialidades do ser, do saber e do poder, as quais podem resultar no apagamento, na opressão, na universalização e na exclusão dos surdos em contextos escolares. A perspectiva da Translinguagem (Canagarajah, 2017; Cavalcanti; Silva, 2016; García; Cole, 2016; García; Johnson; Seltzer, 2017; García; Li Wei, 2014; Otheguy; García; Reid, 2015, 2018; Severo; Abdelhay; Makoni, 2020; Silva; Santos, 2017; Yip; García, 2018) favorece olhar para essas concepções sondando de que modo ideologias linguísticas podem colaborar com essas colonialidades. Portanto, acredito que esses horizontes ontoepistemológicos confluem com a construção de uma formação docente sentipensante que prima por uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013; Silva; Santos, 2017), decolonial e inclusiva.

O esquema abaixo sintetiza os horizontes ontoepistemológicos da pesquisa, expostos anteriormente:

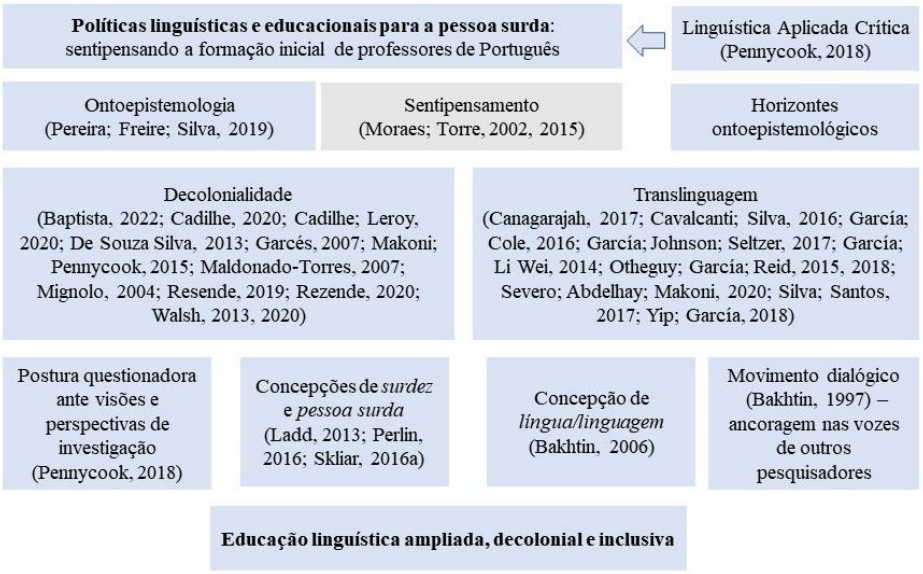

Figura 2 - Horizontes ontoepistemológicos da pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, apresento como o trabalho foi organizado.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Como já brevemente pontuado, este trabalho está estruturado em acordo com a Instrução Normativa CCPG nº 002/2021 (Universidade Estadual de Campinas, 2021), que trata das dissertações e teses em formato alternativo e determina que, neste caso, a tese seja constituída de, no mínimo, uma introdução, um artigo publicado, um artigo submetido à publicação, um capítulo de discussão e as conclusões, além dos elementos pré-textuais e pós-textuais do formato convencional. Em acordo com o exigido pela supramencionada Instrução Normativa (Universidade Estadual de Campinas, 2021), os capítulos 2 e 3, que integram este trabalho, correspondem[22], aos artigos publicados, respectivamente, na revista Calidoscópio[23] e na Revista X[24]. Ambas as revistas possuem licença *Creative Commons Attribution*, o que

[22] Nesta tese, o conteúdo dos artigos está fiel à versão das revistas, com exceção de algumas retificações de erros de digitação, de grafias de palavras e de informações, identificadas em rodapé como "nota da autora". A formatação das seções, citações e referências dos dois artigos foi alterada para apresentar coerência com a formatação da tese, à qual passam a integrar. Para atender ao formato de tese da Unicamp, as referências dos artigos publicados integram a lista final, embora já apresentadas após os textos dos artigos correspondentes.

[23] DOS REIS RIBEIRO, G. Políticas linguísticas e educacionais e(m) formação docente: uma discussão sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder. **Calidoscópio**, v. 20, n. 2, 2022. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25108. Acesso em: 30 jun. 2023.

[24] RIBEIRO, G. dos R. Políticas linguísticas e educacionais implícitas para a pessoa surda: Sentipensando uma educação linguística decolonial e transformativa. **Revista X**, [S.l.], v. 18, n. 2, p. 423-449, set. 2023. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/90596. Acesso em: 16 out. 2023.

permite reproduzir, adaptar e distribuir os artigos, desde que sejam creditadas a autoria e a fonte original da publicação[25].

Considerando os propósitos da pesquisa, a tese é constituída de cinco capítulos, incluindo este capítulo introdutório, e das considerações finais sobre o estudo, conforme, a seguir:

No capítulo 2, intitulado *Políticas linguísticas e educacionais e(m) formação docente: uma discussão sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder*, com foco no objetivo específico a) da tese, teço algumas considerações sobre políticas linguísticas e educacionais e sua relação com a formação docente e sobre a relação desta com a decolonialidade. Em seguida, apresento uma análise de políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas, focalizando a manifestação das colonialidades do ser, do saber e do poder, realizada por meio de documentos que contemplam tais políticas. Finalizo o capítulo arguindo em favor de gritos e gretas para a construção de caminhos por uma sociedade e por uma educação outras.

Com foco no objetivo específico b) da tese, no capítulo 3, intitulado *Políticas linguísticas e educacionais implícitas para a pessoa surda: sentipensando uma educação linguística decolonial e transformativa*, defendo a possibilidade e a importância de a formação docente se constituir espaço de criação de políticas linguísticas e educacionais implícitas que possam resistir às opressões e subjugamentos linguísticos e sociais. Na sequência, apresento a caracterização do estudo em foco (o qual envolve uma pesquisa bibliográfica) e, a partir de um estudo interpretativista do referencial, descrevo as privações sofridas por surdos em contexto de educação inclusiva e aponto os encaminhamentos de pesquisadores frente a tais privações. Tendo em vista o resultado do estudo do referencial, teço breves comentários sobre a possibilidade de a formação docente contribuir com a construção de gretas de resistência, por meio da formação de construtores de caminhos, em prol de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva.

No capítulo 4, intitulado *Discussões sobre políticas linguísticas e educacionais e práticas docentes: tensões, correspondências e esperançares*, também com foco no objetivo específico b) da tese, considerando o referencial da pesquisa bibliográfica e as concepções de *língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão* e *educação bilíngue*, apresento uma discussão, abordando as tensões e as correspondências entre a literatura e as políticas

[25] Identificada como Atribuição (BY), esse tipo de licença concede aos licenciados "o direito de copiar, distribuir, exibir e executar a obra e fazer trabalhos derivados dela, conquanto que deem créditos devidos ao autor ou licenciador, na maneira especificada por estes" (Informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Licen%C3%A7as_Creative_Commons. Acesso em: 26 jul. 2023).

linguísticas explícitas analisadas. Somando à discussão, resgato a seguinte pergunta de pesquisa: 1) Levando-se em conta as políticas linguísticas e educacionais oficialmente instauradas no Brasil no campo da surdez, como podem ser delineados os principais problemas apontados por pesquisas da área sobre educação de surdos no que respeita às escolas inclusivas? Instigada por essa pergunta, procuro apresentar uma síntese dos principais problemas das escolas inclusivas, emergentes nas tensões, entendendo-as como enunciadoras de resistências em favor de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva e constituidoras de esperançares.

No capítulo 5, intitulado *Discussões sobre sonhos e esperanças para uma formação docente interculturalmente crítica e decolonial: alguns gritos e gretas*, oriento-me pela seguinte pergunta de pesquisa: 2) Tendo em foco a ideia de educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva e levando em conta, de modo crítico, a literatura na área, as legislações e as parametrizações vigentes, que *conjunto de princípios pode ser proposto* para orientar a formação inicial de professores de Português? A partir dessa pergunta, com foco no objetivo específico c) da tese, proponho um conjunto de princípios orientadores da ação docente em contextos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, pretendendo contribuir para que essa formação perspective uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva para as pessoas surdas.

Em *Considerações finais sobre o caminho percorrido e seus horizontes*, finalizo a tese, resgatando minhas motivações iniciais para a realização pesquisa e refletindo sobre os caminhos e gretas observados no percurso da investigação.

Caminhos, rizomas,
como o fluxo de um rio,
ÁGUA+CAMINHO.
Desponta onde gretas encontra,
caminhos em des-vios
De barragens, em direção ao mar.
AMAR,
De rama,
brota e transforma-se,
entre nós outros que se formam,
subterrânea e horizontalmente,
por desvios.
Caminhos de uma tese

CAPÍTULO 2 (ARTIGO PUBLICADO) - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS E(M) FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO SOBRE AS COLONIALIDADES DO SER, DO SABER E DO PODER

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar uma discussão acerca de políticas linguísticas e educacionais voltadas a pessoas surdas, refletindo sobre como as concepções de língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão e educação bilíngue, emergentes em documentos legais que contemplam tais políticas (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021), contribuem com a promoção das colonialidades do ser, do saber e do poder. Sob o horizonte da decolonialidade, a investigação, de natureza exploratória, contemplando estudo bibliográfico e documental (Gil, 2008), e de caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994), orienta-se, principalmente, pela seguinte pergunta norteadora: Considerando os conceitos inclusão, surdez, pessoa surda, língua/linguagem e educação bilíngue, de que forma os documentos legais que contemplam políticas linguísticas para a pessoa surda promovem o apagamento desta, a partir das colonialidades do poder e do saber? O estudo está ancorado no argumento de que é necessário e importante sentipensarmos a formação docente de professores de Português, de modo a não reproduzir tais colonialidades, na implementação de políticas educacionais, para o que se faz necessário refletir criticamente sobre as políticas linguísticas explícitas nesse contexto, em favor de uma formação docente decolonial e transformativa.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas e educacionais; formação docente; decolonialidade.

2.1 INTRODUÇÃO

Este texto integra uma pesquisa em curso mais ampla a qual, tomando como base as políticas e respectivos documentos oficiais que contemplam a educação linguística de surdos, no Brasil, em sua relação e tensão com a literatura desse campo, tem como objetivo apresentar e discutir, a partir de um enfoque decolonial e transformador perante políticas linguísticas e práticas educativas, as principais *privações sofridas* (Rojo, 2006) nessa área. Neste texto, em específico, como um dos movimentos dessa pesquisa, o objetivo é apresentar uma discussão sobre as políticas linguísticas e educacionais com foco em pessoas surdas, abarcando leis que contemplem tais políticas (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021), com a finalidade de verificar se (e como) as concepções de *língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão* e *educação bilíngue*, que emergem nesses documentos, contribuem com a promoção das colonialidades do ser, do saber e do poder. A análise é entendida como necessária e importante para sentipensarmos a formação de professores de Português de modo a procurar não reproduzir, nas práticas docentes, essas colonialidades e atuarmos em favor de uma

educação linguística institucionalizada (Bagno; Rangel, 2005)[26] pluralista, crítica e efetivamente inclusiva.

Isso posto, esta pesquisa surge a partir do *sentipensamento*[27] (Fals Borda, 2003 *apud* Cadilhe; Leroy, 2020; Fals Borda, 2010 *apud* Cadilhe, 2020; Fals Borda, 2008 *apud* Resende, 2019; Torre, 1997 *apud* Moraes; Torre, 2015) de que é necessário conhecer a história do outro[28] - pessoa concreta, situada corporal e temporalmente, única e singular em sua forma de ser-viver, conforme a perspectiva bakhtiniana elucidada por Renfrew (2017) - para poder entendê-lo e ser parte dele e de sua história. Para minha atuação como formadora de professores de Português, o conhecimento dessa história é primordial, se pretendo colaborar com a constituição de uma formação docente decolonial e transformativa.

Destaco ser este o lugar de onde falo: sou professora de um curso de Letras, licenciatura em Português, de uma instituição pública federal. Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, fui formada em um tempo em que, no curso em questão, sequer se falava do trabalho docente com alunos surdos. Concluí o curso no final de 2009 e, nessa formação docente, em nenhum momento tivemos discussões sobre a educação linguística em contexto da surdez. Por consequência, em meu estágio docente, ao ter na turma um aluno surdo - o qual contava com uma profissional intérprete em algumas das aulas - sua presença não mobilizava em mim *gestos didáticos* (Oliveira, 2013; Messias; Dolz, 2015; Perobelli, 2018)[29] que o contemplassem. Isso porque, durante as aulas, dirigia-me aos alunos como um todo, caminhava pela sala enquanto explicava o assunto ou monitorava as atividades, não me aproximava do discente surdo e não propunha atividades para além do Português escrito, só para citar alguns dos meus gestos docentes[30].

---

[26] Os autores partem da ideia de que a educação linguística, enquanto um conjunto de fatores socioculturais que permitem adquirirmos, desenvolvermos e ampliarmos conhecimentos de/sobre linguagens, extrapola o âmbito escolar e ocorre durante a vida inteira. No que se refere àquela que ocorre na escola, os autores identificam como *educação linguística institucionalizada*.

[27] De acordo com Moraes e Torre (2015), partindo de uma perspectiva holística e integradora, o termo "sentipensar" foi proposto por Torre (1997) para indicar o funcionamento conjunto de duas maneiras de interpretar a realidade, qual seja, o sentimento e o pensamento, sendo, pois, ações complementares e integradas.

[28] Nota da autora: Para estabelecer coerência com os outros capítulos, diferentemente de como consta na versão do artigo publicado, o termo "outro" foi grafado sem a inicial maiúscula.

[29] Segundo Perobelli (2018), os *gestos didáticos* surgem da noção de *gestos profissionais*, os quais dizem respeito aos gestos adotados por um trabalhador no exercício de determinada profissão. Bucheton (2008, p. 27 *apud* Oliveira, 2013, p. 96) entende que os gestos profissionais se materializam em movimentos verbais e/ou corporais e são "o conjunto do que é identificável, descritível e objetivável e, portanto, transmissível". Apoiada em Messias e Dolz (2015), Perobelli (2018) esclarece que, de forma análoga, os gestos didáticos são os movimentos adotados pelos docentes com o propósito de desenvolver aprendizagens.

[30] Hoje entendo que deveria, por exemplo: 1) manter-me no campo de visão do aluno, para que ele pudesse fazer leitura labial; 2) informá-lo e orientá-lo individualmente acerca das atividades a serem feitas, inclusive recorrendo ao português escrito ante meu desconhecimento de língua de sinais; 3) empregar recursos visuais em adição ao verbal a fim de levá-lo a processar melhor os conteúdos e informações comunicados.

Mais tarde, no início da minha carreira docente em Ensino Superior, assumi uma disciplina em uma turma de Letras-Libras, na qual havia uma aluna surda. Nesse contexto, o de professora formadora, fui deslocada do meu lugar de *ouvinte*[31], já que meus gestos didáticos, no exercício dessa profissão, incluem a mobilização do engajamento dos alunos nas aulas, o que em relação à aluna surda eu não conseguia realizar. Não sabia como incluí-la nas práticas didáticas. Diante disso, o exercício docente acentuou meu interesse pela educação linguística desse público, levando-me a propor uma pesquisa voltada para a formação inicial docente nesse campo[32].

O enfoque da pesquisa em políticas linguísticas e educacionais mostra-se relevante para que se pense uma formação docente voltada para a educação linguística de surdos, de modo a colaborar com os deslocamentos e sentipensamentos em relação à surdez, os quais não tive na minha formação inicial e cujas ausências levaram-me a realizar práticas monoglóssicas, excludentes e acríticas. Tendo em vista essa compreensão, noto a relevância de olhar criticamente para minhas experiências e vivências em relação ao outro e à minha prática de formadora de professores e, também, de suscitar, na formação docente, o olhar crítico e decolonial perante as políticas linguísticas e educacionais *de jure* ou *explícitas* (Schiffman, 1996; Shohamy, 2006; Silva, 2013), já que estas exercem grande força no campo acadêmico, compondo inclusive a bibliografia de disciplinas.

Noto, ainda, a relevância de, a partir desse olhar crítico, promover a esperança freireana (Freire, 2013) de uma educação transformativa (Freire, 1996) e efetivamente inclusiva. Para isso, entendo que a formação docente tem papel preponderante no sentido de ser semeadora de pequenas esperanças, em prol de uma formação docente situada, mais acolhedora e mais sensível ao alunado. Para o exercício da semeadura, no âmbito da educação linguística de surdos, é necessário conhecer a história de suas lutas e conquistas no que respeita aos seus direitos linguísticos, os quais podem ser oficialmente assegurados pelas políticas linguísticas e educacionais *de jure*[33], mas precisam ser considerados principalmente no âmbito das políticas linguísticas e educacionais *de fato* ou *implícitas* (Schiffman, 1996; Shohamy, 2006) – na seção seguinte discorro sobre essa classificação. Ademais, defendo a necessidade de pesquisas que suscitem e evidenciem discussões e reflexões ontoepistemológicas que orientem possíveis ações docentes, tendo em vista as políticas linguísticas e educacionais tanto *de jure* quanto *de*

[31] O termo *ouvinte* é apresentado na literatura da área da Educação de Surdos para destacar a diferença surdo/ouvinte.
[32] Trata-se de uma pesquisa de doutorado, em andamento, da qual este texto é integrante, conforme descrito no início desta seção introdutória.
[33] Também chamadas de oficiais. A próxima seção explicita o que são políticas linguísticas *de jure*.

fato, e que se contraponham a práticas de educação linguística de surdos pautadas por visões essencialistas, individualistas e objetificadoras.

Considerando a importância de refletirmos sobre os entendimentos e discursos em relação aos surdos e sua educação linguística, este artigo focaliza em como políticas linguísticas e educacionais *de jure* tratam dessa educação e mobilizam compreensões sobre inclusão, surdez, pessoa surda, língua/linguagem e educação bilíngue, uma vez que entendo serem concepções basilares de leis e documentos sobre a questão em tela cujos entendimentos podem ter implicações para a formação inicial de professores de Português e para as políticas linguísticas e educacionais de *fato*. Partindo de tal objetivo, organizei este artigo da seguinte forma: Inicialmente, apresento alguns apontamentos sobre políticas linguísticas e educacionais, esclarecendo a classificação *de jure* e *de fato* e relacionando-as com a formação docente. Na sequência, abordo decolonialidade e formação docente de professores de línguas e, logo após, discuto as colonialidades do poder, do saber e do ser, refletindo criticamente sobre sua manifestação em políticas linguísticas e educacionais voltadas para pessoas surdas. Finalizo o texto, tentando abrir gretas para o sentipensamento de uma formação docente decolonial e transformativa.

2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Quando se fala em políticas linguísticas e/ou políticas educacionais, geralmente o enfoque se restringe ao domínio oficial. No entanto, comumente, são as políticas linguísticas e educacionais realizadas em contexto micro as que efetivamente movem as pessoas e suas práticas comunicativas. Partindo dessa ideia, para pensar a formação docente, onde micropolíticas podem ser geradas, efetivadas e reformuladas, é preciso olhar para as políticas oficiais e vice-versa.

Spolsky (2016, 2012) contextualiza o surgimento do campo moderno da Política Linguística, destacando ter acontecido após a Segunda Guerra Mundial, em decorrência do propósito de contribuir com a reconstrução das sociedades afetadas pela guerra. Segundo o autor, assim como cientistas de diversos campos (Física e Ciências Sociais, por exemplo), os pesquisadores da área de linguagem também se envolveram nessa reconstrução, propondo planos de intervenção. Neste caso, o propósito era lidar com os problemas linguísticos dessas sociedades (por exemplo, definindo as funções das línguas minoritárias desse contexto pós-guerra) para o que realizaram planejamento da linguagem, ainda que, conforme pondera Spolsky (2012), não se tivesse clareza do que seria um plano linguístico. Ademais, os planos

eram pouco efetivos, pois seu funcionamento era afetado pelas condições demográficas e por "fatores emocionalmente poderosos (nacionalismo, religião, etnia, identidade, poder, força comunicativa) que explicavam os valores significativos que uma variedade linguística tinha para vários membros de uma sociedade" (Spolsky, 2012, p. 4).

Para além desse caráter precursor, Spolsky (2016, p. 372-373) destaca o desdobramento atual do campo das Políticas Linguísticas, o qual integra "as reais práticas linguísticas dos membros da comunidade, as crenças daqueles membros sobre a língua e os esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes". Para o autor, "qualquer comunidade de fala tem uma política linguística (prática, valores e talvez gerenciamento)" (Spolsky, 2012, p. 10). Reconhecendo a constituição tripé das políticas linguísticas, é interessante refletir sobre como as práticas linguísticas são influenciadas pelos valores que os falantes têm em relação à(s) língua(s), podendo ser vistas primordialmente como do eixo da efetividade e, por que não dizer, da afetividade. O gerenciamento linguístico, que pode estar muito mais vinculado ao eixo da formalidade e oficialidade, apesar de também ser vivenciado no eixo anterior, também tem suas ações influenciadas pelos valores que os gerenciadores têm da língua em foco. Pensar neste último caso é de grande relevância quando se propõe a olhar criticamente para as políticas linguísticas, tendo em vista as suas implicações para a realidade social-linguística-educacional-cultural.

Considerando o exposto, é possível relacionar esses três vieses das políticas linguísticas (práticas, valores ou crenças e gerenciamento) com a distinção entre políticas linguísticas de *jure* ou *explícitas* e *de fato* ou *implícitas.* No entanto, é válido ressaltar o alerta de Schiffman (1996) quanto à problemática da tipologização das políticas linguísticas, uma vez que, em termos de características, estas não possibilitam uma classificação linear e, em termos de aplicação, não são livres de tensões. O autor, inclusive, problematiza a ideia de política e de planejamento linguísticos como sendo da mesma ordem. Apesar da problemática, a distinção apresentada por ele para os dois escopos das políticas linguísticas (de *jure* ou *explícitas* e *de fato* ou *implícitas)*, relacionada com o defendido por Spolsky (2016, 2012), mostra-se relevante para o proposto neste texto.

Schiffman (1996) agrupa as políticas linguísticas em dois tipos: a declarada e a praticada. Como política declarada, ele nomeia: *oficial*, *de jure* ou *explícita*. Como da ordem do funcionamento real, ele nomeia: *implícita*, *de fato* ou *de base*. Olhando para elas sob a ótica da dicotomia, o autor amplia tais nomeações citando: "políticas *overt* (explícitas, formalizadas, *de jure,* codificadas, manifestas) e aspectos *covert da política* (implícitos, informais, não declarados, *de fato,* de base, não manifestos)" (Schiffman, 1996, p. 13). Ante essas várias

nomeações, opto pelas duplas *de jure* ou *explícita* e *de fato* ou *implícita*, para estabelecer coerência com outros autores, sem estabelecer distinção entre os pares.

Tendo em foco os distanciamentos existentes entre o que se planeja e o que acontece no chão das práticas sociais e de linguagem, o autor nos incita ao exame detalhado das histórias linguísticas como caminho para entender "por que certas políticas têm os tipos de políticas linguísticas que têm" (Schiffman, 1996, p. 4). Para isso, ele propõe que esse exame se volte a aspectos nomeados por ele de "*cultura linguística*, ou seja, o conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas de crenças populares, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua particular" (Schiffman, 1996, p. 5).

Silva (2013) esclarece a distinção apresentada pelo pesquisador, neste caso, referindo-se mais precisamente às políticas linguísticas *explícita* e *implícita*. Segundo Silva (2013, p. 308), a primeira "diz respeito à legislação oficial sobre questões linguísticas, enquanto o conceito de política linguística implícita refere-se àquelas regras linguísticas que não são oficiais ou mesmo formalizadas, mas que, cotidianamente, manifestam-se em práticas e sanções sociais". Para ele, a distinção proposta por Schiffman (1996) é inovadora por evidenciar a não homogeneidade das políticas linguísticas, pois podem ser formuladas e implementadas de forma diversa por diferentes instâncias estatais, e por reconhecer a existência daquelas implementadas pela população. Para o enfoque deste texto, o convite ao estudo aprofundado da *cultura linguística*[34] como um caminho significativo para a compreensão das políticas linguísticas é a principal contribuição de Schiffman (1996), por favorecer uma análise que relaciona crenças linguísticas com práticas de linguagem e gerenciamento linguístico.

De acordo com Silva (2013), Shohamy (2006), alinhada a Spolsky (2004), apresenta uma proposta ampliada e formalizada que abarca também dois escopos de políticas linguísticas (a *oculta* e a *de fato*) e o conceito de *mecanismo* de política linguística. Nas palavras do autor, "ela procura desenvolver um modelo capaz de explicar o funcionamento daquilo que ela denomina política linguística oculta (*hidden language policy*) ou de fato (*de facto language policy*)" (Silva, 2013, p. 313). Os *mecanismos* ou *dispositivos* podem ser explícitos ou implícitos e atuam como caminhos de disseminação ou reprodução das políticas na sociedade (Silva, 2013).

Assim, as políticas linguísticas implícitas são aquelas realizadas por meio de mecanismos implícitos, como "os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de

[34] É necessário pontuar que o autor argumenta não entender a *cultura linguística* sob uma perspectiva determinista, como se ela predeterminasse o desenvolvimento das políticas linguísticas.

trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos etc.), o vestuário, entre outros" (Silva, 2013, p. 314). Em outras palavras, são políticas realizadas mais localmente, podendo ter como agentes o público geral. As políticas linguísticas explícitas, conforme a proposta de Shohamy (2006 *apud* Silva, 2013), são as realizadas através de elementos oficiais, como as leis, por exemplo, sendo estas um tipo de mecanismo explícito. Nesse sentido, as últimas são práticas oficializadas e têm como agentes um público específico e oficial.

Bizon e Diniz (2019), também explicando a proposta de Shohamy (2006), indicam a política linguística educacional como um dos mecanismos das políticas linguísticas *de fato,* as quais nem sempre correspondem às *de jure.* Essa política pode ser apresentada de forma explícita, a partir de currículos ou outros documentos oficiais, ou implicitamente, precisando ser identificada a partir de estudo das práticas de fato, já que podem estar *ocultas* (Shohamy, 2006). Citando a autora, Bizon e Diniz (2019) destacam que dentre essas práticas a serem estudadas estão os livros didáticos, as práticas docentes e os sistemas avaliativos. Nas palavras de Shohamy (2006, p. 76):

> a política linguística educacional (LEP [da sigla em inglês]) refere-se a *um mecanismo usado para criar práticas linguísticas de fato* nas instituições educacionais, especialmente nos sistemas educacionais centralizados. A LEP é considerada uma forma de imposição e manipulação da política linguística como é *usada por aqueles em posição de autoridade* para transformar ideologia em prática por meio da educação formal. No entanto, às vezes, a LEP *também é usada como um sistema de baixo para cima*, um mecanismo de base para negociar, exigir e introduzir políticas linguísticas alternativas. Assim, a LEP é outro mecanismo pelo qual a ideologia deve se transformar em prática ou a prática em ideologia (Shohamy, 2006, p. 76).

Ademais, "enquanto a LP [política linguística] se preocupa com as decisões que as pessoas tomam sobre as línguas e seus usos na sociedade, a LEP refere-se à afetação dessas mesmas decisões nos contextos específicos da educação, escolas e universidades" (Shohamy, 2006, p. 77). Dessa forma, esse tipo de política está vinculado ao modo como as políticas linguísticas são executadas nas instituições de ensino (Shohamy, 2006).

A autora considera a política linguística educacional uma *poderosa ferramenta* de criação de políticas *de fato.* Para argumentar em torno dessa ideia, ela elenca algumas ações que essa política pode desencadear: 1) criação e imposição de comportamentos linguísticos obrigatórios; 2) determinação de critérios para definir formas "corretas" de práticas de linguagem; 3) imposição de formas de falar e escrever; 4) criação de concepções de linguagem; 5) determinação de hierarquia linguística e de condições de uso, ensino e aprendizagem de línguas. Para ela, esse tipo de política pode representar "uma forma muito forte de manipulação da linguagem" (Shohamy, 2006, p. 78), com o que concordo, pois, as ações supracitadas muito

se atrelam a ideologias linguísticas e, por consequência, a juízos de valor sobre línguas e linguagens.

Shohamy (2006) destaca o fato de os profissionais da educação, incluindo os docentes, serem os principais executores de políticas linguísticas educacionais, transformando as *de jure* nas *de fato.* Citando Auerbach (2000), a autora aponta a sala de aula como o *lócus* da implementação dessas políticas, sendo, por isso, também o local de validação de determinados conhecimentos, experiências, letramentos, discursos e usos de linguagens. Assim sendo, os docentes, enquanto agentes principais das políticas linguísticas educacionais, têm grande importância para a "abertura de brechas" por uma educação transformadora de modo a se contrapor à realidade de mera execução de uma política de cima para baixo, conforme constatado por Shohamy (2006) e que, muitas vezes, privilegia determinadas práticas de linguagem em detrimento de outras, especialmente das oriundas de grupos minoritários. Segundo ela, há pouca resistência por parte de docentes quanto ao que é imposto. Ao contrário, tanto docentes quanto instrumentos educacionais (como materiais didáticos, currículos e avaliações) servem, muitas vezes, como reforçadores de determinadas políticas linguísticas *explícitas*, resultando na sua implementação sem o crivo da reflexão sobre se possui qualidade e se é adequada, relevante e significativa para a aprendizagem discente (Shohamy, 2006).

Para ela, essa falta de resistência por parte de muitos docentes é decorrente do fato de a elaboração de políticas linguísticas educacionais não contar muitas vezes com a participação desses profissionais. Além disso, ela cita a falta de formação destes nesse campo de conhecimento: "Em outras palavras, uma razão para tal papel dos professores é que os programas de formação de professores em muitos países não incluem políticas de educação linguística como parte do conhecimento, preparação e treinamento docente" (Shohamy, 2006, p. 80).

Além da importância de uma formação docente atenta às implicações das políticas para práticas linguísticas e de educação linguística institucionalizada, Shohamy (2006) também nos incita a realizar pesquisas no campo, ao argumentar que, apesar da força que têm para tornar em *de fato* as políticas linguísticas educacionais de *jure* e para ser instrumento de manipulação da linguagem e de ideologias, há carência de investigação sobre os reais efeitos e consequências dessas políticas. Dessa forma, são necessárias, por exemplo, pesquisas que investiguem a eficácia e os efeitos das políticas linguísticas educacionais *de jure* nas práticas linguísticas reais (Shohamy, 2006).

A análise das políticas *de jure* é, assim, uma demanda suscitada pela autora, já que defende que muitos documentos oficiais também podem ser usados como mecanismos de

implementação de muitas outras agendas ocultas com implicações para as práticas linguísticas. Conforme entendido a partir dela, cabe então analisar os propósitos e efeitos dessas políticas, por exemplo, em instituições e programas escolares, focalizando inclusive a resistência em relação ao que é imposto por políticas de cima para baixo, resultando nas políticas linguísticas educacionais de fato que não reverberam as exclusões e opressões impostas por documentos oficiais. É possível abrir frestas e ecoar gritos "outros".

Como mostra a autora, as políticas linguísticas educacionais podem ser legitimadas "como um mecanismo que pode atender outros grupos de acordo com suas necessidades e prioridades" (Shohamy, 2006, p. 80) e não servir como mecanismos de reprodução do que determinam grupos que possuem poder econômico e simbólico[35] para impô-las às instituições educacionais. Para a pesquisadora, esse tipo de política, tendo em vista os atores envolvidos em sua implementação, abre espaço não apenas para a resistência como também para negociação. Isso posto, mesmo havendo pressão de políticas verticais, declaradas e oficiais, é possível contrapor-se a elas, servindo até mesmo para pressioná-las em favor de sua mudança (Shohamy, 2006). Para isso, a formação docente tem grande relevância.

Considerando os apontamentos dos autores, é válido retomar alguns pontos, a saber: 1) os professores integram o grupo dos principais executores de políticas linguísticas educacionais; 2) a sala de aula é indiscutivelmente um dos espaços de implementação dessas políticas; 3) há necessidade de elas serem estudadas/analisadas na formação docente; 4) são necessários estudos que se voltem às políticas linguísticas a partir de sua relação com ideologias linguísticas, comportamentos e formas de pensar linguagens etc. a fim de procurar entender por que são como são; 5) é preciso investigar seus efeitos e consequências efetivos. Tendo em conta tais pontos, a formação docente inicial tem um papel de grande relevância no sentido de formar professores comprometidos com uma educação linguística significativa para seus alunos, o que inclui sentipensar as necessidades e prioridades destes em termos de práticas de linguagem e tendo em vista as *privações sofridas* (Rojo, 2006) por eles.

Assim, no contexto de uma formação docente comprometida com a justiça social, urge sentipensar uma educação linguística que considere as privações sofridas pelo alunado por meio da linguagem e por causa dela, o que, no caso de pessoas surdas, pode incluir, por exemplo: problemas de comunicação e situações de exclusão por ausência de língua de sinais em várias instâncias sociais; falta de acesso a bens sociais e culturais, a informações e mesmo a conteúdos escolares em decorrência do descumprimento de direitos linguísticos por parte de

[35] *Poder simbólico*, na perspectiva de Bourdieu (1982), está relacionado a ter acesso prioritário ao discurso público ou possuir controle sobre ele (Pedro, 1997).

instituições; falta de oferta de uma educação escolar centrada da diferença linguístico-cultural, dentre outras. Tais privações podem, por exemplo, ser impostas a partir de[36] e na implementação de políticas linguísticas e educacionais monoglóssicas e opressoras. Ademais, é preciso também sentipensar as próprias privações sofridas no campo da formação docente, tendo em vista suas implicações para o *agir docente* (Messias; Dolz, 2015). É sobre uma formação docente atenta ao seu papel de propulsora de transformação social e comprometida com a justiça social que a próxima seção trata.

2.3 DECOLONIALIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIPENSANDO INTERRELAÇÕES

Antes de mais nada, é necessário esclarecer a compreensão acerca do conceito de *decolonialidade*, para então apresentar interrelações desta com a formação docente. Para tanto, ancoro-me em De Souza Silva (2013) o qual esclarece que *decolonialidade*, assim como *colonialidade*, extrapola a ideia de colonização e descolonização. Enquanto os dois últimos se relacionam, respectivamente, com a posse territorial que, por exemplo, a América Latina sofreu por parte de impérios europeus e com o processo político cujo propósito essa interromper o colonialismo europeu e promover a expansão do capitalismo, a *colonialidade* é um conceito que informa a colonização prevalecente do poder, do saber, do ser e da natureza (De Souza Silva, 2013). Essa colonização, portanto, é herança da primeira e impõe ao território local poderes, saberes, formas de ser e se relacionar com a natureza sob a ótica dos colonizadores.

De acordo com ele, "pensadores desobedientes latino-americanos conceberam a colonialidade como o outro lado – *oculto* – da modernidade ocidental que instituiu e ainda mantém, desde a conquista, os padrões de poder sobre a raça, o saber, o ser e a natureza" (De Souza Silva, 2013, p. 479-480). Ao passo que descolonização é a interrupção da colonização territorial, *decolonialidade* se atrela à interrupção das supramencionadas colonialidades, sendo inclusive, segundo ele,

> uma espécie de descolonização — *ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica* — cultural que rompe com as cadeias mentais (culturalmente invisíveis) que nos mantêm reféns da visão e do pensamento — *eurocêntrico/norte-americano* — que 'naturalizam' os vários padrões globais de poder que operam sobre a raça, o saber, o ser e a natureza (De Souza Silva, 2013, p. 479-480).

[36] Nota da autora: Nesta tese, foi inserida a preposição, ausente na versão do artigo publicado.

Partindo da ideia de *decolonialidade* como uma postura permanente ante colonialidades, conforme Walsh (2009 *apud* Resende, 2019) e Rezende (2020), sentipensar uma formação docente decolonial mobiliza entender que se trata de uma ação sempre em movimento, sempre inacabada, sempre insurgente, revolucionária. Rezende (2020) alerta para o fato de sermos herdeiros de uma colonização não superada e, mirando a questão ao campo educacional, nos lembra de que uma dessas heranças é um processo de ensino-aprendizagem de língua arraigado na visão do monolinguismo, a partir da qual a própria Língua Portuguesa é estrangeira, mesmo em contextos de ensino de língua materna/primeira. Isso porque as práticas de linguagem dos alunos nessa língua não são, muitas vezes, validadas no âmbito educacional; ao contrário, parte-se do objetivo de "dar" ao aluno a outra língua que ele não conhece: "a língua" (singular e modelo) oficialmente reconhecida e tornada monumento por parte de gramáticas normativas. A autora atribui a esse processo educacional o fracasso escolar. Nas palavras dela:

> há uma barreira que é interligada: língua e epistemologia. Essa barreira é muito forte. A/O aluna/o está em um território de línguas que não são as línguas do conhecimento que é ensinado e de epistemologias que não são as epistemologias do conhecimento que é ensinado, e isso é desconsiderado (Rezende, 2020, p. 19).

Para ela, a decolonialidade é impensável se não entendemos o que foi a colonização e como ela permanece no âmbito educacional. A própria imposição da decolonialidade como uma norma assume o caráter de prática colonizadora, pois, "quando falamos em decolonizar qualquer coisa, essa é uma postura colonial. Querer decolonizar é uma postura colonial" (Rezende, 2020, p. 20). Essa ideia sustenta a necessidade de adotarmos posturas decoloniais permanentemente e convida-nos a reconhecer a dificuldade em ter um agir docente decolonial, já que, muitas vezes, nem mesmo notamos as colonialidades que nos constituem, até quando lutamos contra estas. No entanto, ousemos sonhar.

Ainda sobre a herança da colonização, a autora ressalta a cultura do monolinguismo como algo que precisa ser desconstruído, já que "nossa experiência de aprender língua estrangeira como uma língua que violenta, que mata, está codificada em nosso inconsciente e precisamos trabalhar isso na formação de professoras/es de línguas" (Rezende, 2020, p. 22). Para superar o fracasso escolar decorrente, dentre outros fatores, dessa cultura de apagamento da diversidade linguística e cultural, a professora lança-nos o convite à resistência. Para isso, ela propõe que ações de resistência sejam pensadas de forma dialógica e aponta a narrativização como um movimento que pode contribuir com esse sentipensamento: "Para nós, a narrativa é

um lócus pedagógico, ou seja, é um lugar de aprendizagem. A narrativa é, para nós, o lócus de aprendizagem ancestral" (Rezende, 2020, p. 26).

É então na ousadia de um sonho que não nasce da ilusão, mas dos fios desfiados dessas vivências que essas narrativas podem despertar esperanças para nos fazer resistir e insistir nos sonhos. Mesmo existindo uma herança de estrutura educacional que, por vezes, pode ser desencadeadora de abismos, contra os quais resistimos, inspirado na metáfora dos "paraquedas coloridos", do filósofo indígena Ailton Krenak, Cadilhe (2020) acredita ser possível dotarmos de paraquedas os professores em formação. A partir do autor, é possível dizer que tais abismos incluem a ausência de uma formação docente comprometida com grupos minoritarizados, dentre os quais incluo os surdos. No caso dos surdos, precisamente, além de haver geralmente, no currículo dos cursos de licenciatura, apenas uma única disciplina que procura promover a sensibilização em prol de um agir docente que os visibilize e os inclua, o que se revela insuficiente, a própria carência nos cursos de Letras de disciplinas que se voltem ao ensino de Português com foco nesse alunado é um grande abismo.

Cadilhe (2020) destaca os avanços da atualidade no campo da formação docente, por superar a prescrição de métodos e abrir espaço a uma maior autonomia docente, informada inclusive a partir do olhar reflexivo em relação às próprias práticas docentes. Segundo ele, não sendo suficientes essas reflexões, estudos na área de Linguística Aplicada demandam pela problematização delas e por ações que promovam mudanças. Para a superação dos abismos, o autor propõe que a formação de professores de língua(s) não se restrinja ao campo dos estudos linguísticos, mas se constitua do diálogo com outras áreas e se ancore na crítica social, orientando-se curricularmente pela *indisciplinaridade* (Cadilhe, 2020). Nessa direção, propõe "uma reflexão em três âmbitos: na abertura a um processo de escuta e diálogo com professores em formação; na seleção de abordagens que forneçam não mapas ou receitas, mas princípios de ação; na assunção de uma atitude decolonial na sala de aula" (Cadilhe, 2020, p. 62).

Trocando em miúdos, de forma semelhante a Rezende (2020), o autor enfatiza a potencialidade das narrativas e da escuta como movimentos formativos, o que, para ele, inclui a apresentação das perspectivas em relação ao curso de formação. Ele também advoga pelo não engessamento do ensino, sustentando a relevância do "pós-método" como uma alternativa para informar essa prática, e reivindica a adoção de uma atitude que, ancorada no diálogo e na autonomia docente, volta-se a "uma leitura crítica do mundo social" (Cadilhe, 2020, p. 63). Alinhado a isso, para o pesquisador, a produção de paraquedas coloridos na formação docente envolve a criação de espaços para que os professores em formação possam catalisar suas

reflexões e ações e a mobilização de discursos e letramentos alternativos, incluindo os oriundos de grupos minoritarizados.

Cadilhe (2020) argumenta, ainda, em favor de uma formação docente decolonial pautada no princípio do sentipensamento[37], o qual integra emoções, sentimentos e saberes, e na opção pelo horizonte dos sonhos ante a forte presença, no campo da formação e atuação docentes, do discurso do cansaço em relação ao desejo-inércia de mudanças na educação.

Um caminho para a manutenção dos sonhos é apontado por De Souza Silva (2013) ao apresentar reflexões oriundas da imaginação pedagógica, a qual, orientada pela esperança de caminhos alternativos, alimenta o desejo de mudar o mundo. É então pela imaginação pedagógica que somos convidados a resistir e a transformar o discurso do cansaço no horizonte dos sonhos. Para isso, a prática da reflexão crítica e dialógica pode ser vista como um movimento capaz de alimentar nossa imaginação pedagógica, já que,

> Um indivíduo, comunidade, povo, sociedade constrói este dia para si gradualmente, à medida que 'aprende pela descoberta' que entre as premissas — *verdades* — que inspiram e orientam suas decisões e ações, algumas são falsas e outras irrelevantes, concebidas longe de sua realidade, sem a sua participação e sem compromisso com o seu futuro. *É quando nosso sistema de verdades entra em crise que indignados percebemos a necessidade de mudar o mundo*, mudando a nós mesmos, divorciando-nos de premissas falsas e irrelevantes criadas e institucionalizadas por sistemas *eurocêntricos/norte-americanos* de educação, comunicação, cooperação e inovação domesticados e domesticadores, e germinando outras premissas inspiradoras concebidas a partir de nossas histórias, saberes, experiências e sonhos locais (De Souza Silva, 2013, p. 473).

Orientado pelo sonho de mudar o mundo e defendendo uma educação que tenha como meta a felicidade da coletividade e não o desenvolvimento do país, o que resulta na felicidade de poucos privilegiados, De Souza Silva (2013) propõe pensarmos a relação educação-sociedade de forma pedagógica, pois entende que o sistema educacional é um dos principais reprodutores da ideia de que o foco universal deve ser tal desenvolvimento. Para ele,

> pensar pedagogicamente é pensar filosoficamente a mudança social a partir e em direção ao processo educacional. Refletindo criticamente a partir da filosofia sobre a relação entre a sociedade e a educação, a pedagogia contribui para o surgimento de outra sociedade e de outra educação para construí-la (De Souza Silva, 2013, p. 475-476).

Nessa direção, o autor reclama a necessidade de se imaginar e negociar que tipo de sociedade queremos construir a partir da educação, uma vez que para fazer surgir essa sociedade é preciso propor uma outra educação que a torne possível. Segundo ele, a educação

[37] O autor atribui o termo "sentipensar" a Orlando Fals-Borda (2010), mas considerando Moraes e Torre (2015) atribuírem a Torre (1997) a proposição do termo, opto por omitir tal filiação do autor neste momento.

(neo)colonial que deu origem à sociedade industrial capitalista não é capaz, por exemplo, de tornar possível uma sociedade pautada pela justiça, igualdade, paz e solidariedade, pois é direcionada a promover o contrário disso.

O pesquisador defende "a relevância da pedagogia intercultural crítica para repensar a educação e transformá-la a partir de outra visão do mundo e da vida" (De Souza Silva, 2013, p. 477). Contrapondo-se a um sistema educacional que se orienta pela universalidade, pelo mecanicismo e pela neutralidade e se volta a um desenvolvimento individualista, ele aponta a pedagogia intercultural crítica como uma alternativa para se promover uma educação direcionada ao desenvolvimento humano, social e espiritual da coletividade. A partir dessa pedagogia, as pessoas são tratadas "como seres sociais, culturais e espirituais que aprendem na interação interétnica através do diálogo intercultural e democrático, entre eles e a partir do seu contexto material, histórico, social, cultural e espiritual" (De Souza Silva, 2013, p. 477-478). Portanto, oportuniza uma aprendizagem mediada pelo mundo, conforme o defendido por Paulo Freire (De Souza Silva, 2013).

Para inspirar práticas docentes orientadas pela pedagogia intercultural crítica e despertadoras de *construtores de caminhos*, uma formação docente de viés decolonial e transformativa mostra-se urgente, pois:

> A decolonialidade revela a gênese histórica das premissas modernas, a intenção política dos atores que as criaram, difundiram-nas e se beneficiaram delas, o lugar geográfico a partir do qual esses atores enunciaram suas verdades e os processos institucionais por meio dos quais *estas foram disseminadas, penetraram e ainda domesticam nosso imaginário, orientando a maioria de nossas decisões e ações*. Para realizar uma decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, *um caminho eficaz é romper com a 'educação para o desenvolvimento' e construir uma 'educação para a vida'*, baseada em uma pedagogia decolonial que desenvolva a 'descolonização ontológica, epistemológica, metodológica e descolonização axiológica' necessária para *formar cidadãs e cidadãos que pensem crítica, criativa e propositivamente* (De Souza Silva, 2013, p. 480-481).

É sendo construtores de caminhos, perguntadores, na ótica de educação freireana libertadora, e não seguidores de caminhos, memorizadores de respostas, a partir de uma educação (neo)colonial, que docentes, tanto no campo da formação inicial quanto no da formação em exercício, podem resistir às políticas linguísticas e educacionais que invisibilizam práticas de linguagens e de vida outras e, nessa resistência, colaborar para que a escola seja espaço de acolhimento das diversidades culturais, linguísticas e identitárias e da promoção da justiça social. Para isso, como nos convoca o autor, é preciso rompermos com grilhões herdados da colonização territorial (e acumulados desde então) que nos mantêm atados às colonialidades quadridimensionalmente (ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica) e ecoam em

nós a dicotomia da superioridade-inferioridade a partir da qual desenhamos currículos e testes de avaliação educacionais, elaboramos materiais didáticos, selecionamos conhecimentos, experiências, letramentos, discursos e usos de linguagens, desconsiderando a relevância de uma educação para a vida. Cumpre então pensarmos em como essas colonialidades podem se manifestar, desde as políticas linguísticas explícitas, às implícitas.

Guiada por essas ideias, na sequência, apresento uma discussão sobre políticas linguísticas explícitas[38] voltadas para pessoas surdas, refletindo criticamente sobre a manifestação das colonialidades do poder, do saber e do ser a partir das concepções de *língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão* e *educação bilíngue* que emergem nos documentos analisados.

2.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS: DISCUTINDO COLONIALIDADES

Antes de apresentar uma breve discussão sobre as colonialidades do poder, do saber e do ser imbricadas às concepções de inclusão, surdez, pessoa surda, língua/linguagem e educação bilíngue que emergem em políticas linguísticas e educacionais implícitas que contemplam pessoas surdas, destaco alguns apontamentos sobre a manifestação e funcionamento dessas colonialidades.

O conceito de *colonialidade do poder* foi proposto por Quijano (2000, 2001, 2007) para se referir a "uma estrutura hegemônica global de poder e dominação que articula raça e trabalho, espaços e pessoas, *de acordo com* as necessidades do capital e em benefício da raça superior" (De Souza Silva, 2013, p. 483). Tal colonialidade é sustentada inclusive por sistemas formais de educação a partir do discurso desenvolvimentista (De Souza Silva, 2013) e pode, portanto, corresponder a interesses dos que possuem poder econômico e simbólico.

A *colonialidade do saber* vincula-se à imposição de uma perspectiva de conhecimento: a eurocêntrica (Walsh, 2008 *apud* De Souza Silva, 2013). Assim, a partir dessa imposição, racionalidades epistêmicas e conhecimento cujas origens não sejam europeias são desconsiderados (Walsh, 2008 *apud* De Souza Silva, 2013). Segundo Walsh (2008 *apud* De Souza Silva, 2013), essa colonialidade é muito presente no sistema educacional, por meio da supervalorização do conhecimento e da ciência europeus, tornados como referência para os demais. Como exemplo, cito a consideração do Quadro Europeu Comum de Referência para as

[38] Neste trabalho, considero políticas linguísticas os documentos legais que, ainda que não exclusivamente, tratam de questões voltadas aos direitos linguísticos e educacionais de pessoas surdas.

Línguas, inclusive para balizar a elaboração de currículos para pessoas surdas[39], representando a necessidade de uma validação de produções locais a partir da ótica do colonizador, tão arraigada no sistema escolar, inclusive no discurso do "Português errado, feio", "do falante nativo, ideal", que gera hierarquias entre práticas de linguagem (melhor-pior), bem como entre falantes (fluente-não fluente/proficiente-não proficiente). Nessa direção, a *colonialidade do saber* atua no sentido de subordinar culturas e línguas dos colonizados, assumindo o caráter de *violência epistêmica* já que, ao impor um tipo de conhecimento, invade e destrói o imaginário destes (De Souza Silva, 2013).

A *colonialidade do ser* é um conceito proposto por Maldonado-Torres (2007)[40] para se referir à colonialidade realizada a partir da negação do outro, neste caso o não-europeu (De Souza Silva, 2013). Citando Walsh (2007), De Souza Silva (2013) acrescenta que essa colonialidade atua no sentido de controlar e perseguir subjetividades que não as do ser impositor. Assim, no ato de negar o outro, relegando-o à descartabilidade, à dominação e à exploração, essa colonialidade promove a naturalização da escravidão e da servidão, "legitima o genocídio em nome do progresso e banaliza a violência, a desigualdade e a injustiça" (De Souza Silva, 2013, p. 487). Segundo ele, esse tipo de colonização é oriundo da colonialidade do poder comandada pelo Estado e da colonialidade do saber protagonizada pela ciência, na modernidade. Nesse sentido, é possível dizer que as colonialidades do poder, do saber e do ser estão intrinsecamente relacionadas e podem se manifestar simultaneamente, podendo ocorrer a colonialidade do ser, a partir das outras duas.

Isso posto, para guiar meu sentipensar as políticas linguísticas em análise sob o horizonte da decolonialidade, oriento-me pelas seguintes perguntas, tomando a primeira como ponto de partida das demais: 1) Considerando os conceitos *inclusão, surdez, pessoa surda, língua/linguagem* e *educação bilíngue*, de que forma os documentos legais que contemplam políticas linguísticas para a pessoa surda promovem o apagamento desta, a partir das colonialidades do poder e do saber? 2) De que forma a ótica desenvolvimentista e da dicotomia inferior-superior manifesta-se nas políticas linguísticas a partir desses conceitos? 3) Tendo em

[39] *Vide*, por exemplo, Faria-Nascimento *et al*. (2021). A menção ao caso não tem propósito de desmerecer o valor do material produzido, o qual, além de atender a uma demanda tão urgente no contexto brasileiro, conta com a participação de um valioso grupo de pesquisadores da área em sua elaboração. Os autores destacam tomar o Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECR) como base para o Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos (QREPS) o qual, correspondente às especificidades de alunos surdos e à realidade escolar brasileira, guia a elaboração da proposta curricular.

[40] Nota da autora: Nesta tese, acrescento que Maldonado-Torres (2007) atribui o conceito a Walter Mignolo (*Vide*, por exemplo, Mignolo (2004)).

conta tais conceitos, de que modo os saberes das pessoas surdas são descartados por essas políticas?

O estudo, de caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994) e de natureza exploratória, envolvendo estudo bibliográfico e documental (Gil, 2008), abarcou os seguintes documentos legais: Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), conhecida como a Lei da Libras; Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que reconhece essa lei; Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009), que trata dos direitos das pessoas com deficiência; Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), que trata do Plano Nacional da Educação; Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), que trata da Política Nacional de Educação Especial; Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos; e Lei nº 1.907 (Amapá, 2015), que trata do Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, para o estado do Amapá. À luz das perguntas norteadoras, foi realizada a leitura crítica e reflexiva dos documentos, focalizando a emersão dos conceitos vinculados às colonialidades do ser, do poder e do saber. Durante a leitura, foram registradas, em planilhas e fichamentos comentados, as ocorrências de tais colonialidades relacionadas aos conceitos, à medida que foram identificados no *corpus*.

Tendo em conta as perguntas norteadoras e as caracterizações das colonialidades supramencionadas, a análise revelou uma predominância da manifestação de colonialidades na relação com concepções[41] sobre a pessoa surda, conforme mostra o Gráfico 1[42].

Figura 3 - Manifestação de concepções
Fonte: Elaborado pela autora

O resultado corrobora a afirmação de De Souza Silva (2013) quanto às colonialidades do poder e do saber darem origem à colonialidade do ser, como ratifica o Gráfico

[41] A concepção de surdez emerge na relação com a concepção de pessoa surda e a concepção de educação bilíngue subjaz principalmente à concepção de língua. Na identificação, priorizei o que aparece em primeiro plano.

[42] É válido ressaltar que os gráficos não têm o propósito de quantificar a manifestação das concepções e colonialidades nos documentos analisados, uma vez que não foram computados todos os registros semelhantes encontrados em um mesmo documento. A ideia é mostrar o que foi mais evidente no estudo, considerando o conjunto de textos analisados.

2, que revela a interrelação das colonialidades, com a reiterada manifestação da colonialidade do ser.

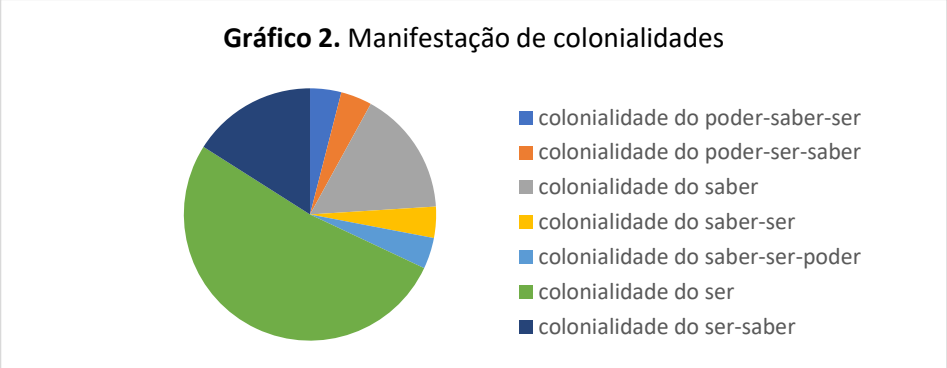

Figura 4 – Manifestação de colonialidades
Fonte: Elaborado pela autora

Quanto às concepções de pessoa surda, para além daquelas reivindicadas pela Comunidade Surda, como indicativo de surdez como diferença linguístico-cultural, que sustenta o orgulho de ser surdo e de ser parte de uma comunidade linguístico-cultural, como indicam representações presentes em documentos mais recentes, outras nomeações revelam o que denomino de *colonialidade oscilante*, uma vez que os documentos ora reconhecem a(s) identidade(s) surda(s)[43], ora a refutam, como é possível notar nas várias nomeações a seguir: 1) **Surdez como diferença linguístico-cultural**: Pessoa surda (Amapá, 2015; Brasil, 2005, 2014, 2021), Educando surdo (Brasil, 2020, 2021), Estudante surdo (Brasil, 2021), Aluno surdo (Amapá, 2015; Brasil, 2005, 2014) e Criança surda (Amapá, 2015; Brasil, 2009); 2) **Surdez como acessório**[44]: Pessoa com surdez (Brasil, 2020), Pessoa com necessidades educacionais específicas (Amapá, 2015), Aluno com necessidades educacionais específicas (Amapá, 2015), Educando com necessidades educacionais específicas (Amapá, 2015), Pessoa com deficiência (Amapá, 2015; Brasil, 2009, 2014, 2015), Estudante com deficiência (Amapá, 2015; Brasil, 2014, 2015), Educando com deficiência (Amapá, 2015; Brasil, 2020) e Aluno com deficiência (Amapá, 2015; Brasil, 2014); 3) **Surdez como acessório especificador:** Aluno com deficiência auditiva (Amapá, 2015; Brasil, 2005, 2014), Pessoa com deficiência auditiva (Brasil, 2005, 2021), Estudante com deficiência auditiva (Brasil, 2021) e Educando com deficiência auditiva (Brasil, 2020, 2021); 4) **Surdez como despersonalização**: Portador de deficiência auditiva (Brasil, 2002), Deficiente auditivo[45] (Brasil, 2020) e Pessoa deficiente (Brasil, 2009).

[43] Nota da autora: Para estabelecer coerência discursiva, considerando plurais as identidades surdas, diferentemente de como consta na versão do artigo publicado, a expressão singular foi alterada para o plural, em todas as ocorrências, neste capítulo.
[44] Aceito do leitor, especialmente surdo, uma sugestão que melhor represente metaforicamente tais concepções.
[45] É necessário destacar que, na(s) Comunidade(s) Surda(s), há a aceitação da dupla nomeação "surdo" e

Ante esse panorama de representações, destaco, de forma não exaustiva, alguns apontamentos sobre como se manifestaram as colonialidades do ser, do saber e do poder nos documentos analisados.

No que respeita à colonialidade do ser, esta emerge, por exemplo, na relação com a concepção de língua, ao representar a Libras "meio de comunicação objetiva" (Brasil, 2002, Art. 2º), impondo à língua de sinais o objetivismo, a uniformidade e retirando dela a constituição de língua viva, cambiante e plural, como quaisquer outras línguas o são; por consequência, apagando a pluralidade linguística das comunidades surdas e as subjetividades e pessoalidades dos surdos, como *seres sociais, culturais e espirituais* (De Souza Silva, 2013). Essa colonialidade emerge também na relação com a concepção de pessoa surda ao identificá-la como "portadores de deficiência auditiva" (Brasil, 2002, Art. 3º,), "pessoa com deficiência" (Amapá, 2015, Meta 2, estratégia 2.9; Brasil, 2009, Art. 24; Brasil, 2014, Meta 5, estratégia 5.7; Brasil, 2015, Art. 27) e "estudantes com deficiência" (Amapá, 2015, Meta 5, estratégia 5.11; Brasil, 2014, Meta 4, estratégia 4.13), só para citar algumas representações (*vide* item 2, 3 e 4 da lista de representações já apresentada). Tais representações atuam no sentido de identificar a pessoa surda como "deficiente" e surdez como "deficiência", desconsiderando-se, inclusive em políticas educacionais explícitas (*vide* Planos Estadual e Nacional de Educação), a reivindicação da surdez como uma forma diferenciada de ser-estar-viver no mundo, a qual é guiada pela gesto-viso-espacialidade. A surdez apresentada como uma deficiência relega ao surdo a condição de inferior, sujeito à classificação diferenciadora de indicação de incompletude, circunscreve a diferença depreciativa. Assim, para evitar tal deficiência é preciso: "prevenir", "atender precocemente", "diagnosticar", "tratar", "fornecer meios de viabilizar a audição" (fornecer prótese), "reabilitar" (Brasil, 2005, Art. 25).

Em relação à representação da pessoa surda, é interessante notar a *colonialidade oscilante*, pois parece emergir nos documentos um duelo entre vínculos discursivos, por força da colonialidade do saber, migrando de "portadora de deficiência auditiva" (Brasil, 2002) para "pessoa com deficiência"[46] (Amapá, 2015; Brasil, 2014, 2015), em oscilação com "pessoas surdas" (Amapá, 2015; Brasil, 2005, 2014, 2021).

A colonialidade do ser intrinsecamente relacionada com a do saber emerge a partir da concepção de pessoa surda de forma explícita ou a partir da *ausência que informa*. No

"deficiente auditivo", sendo que a primeira significa um maior vínculo às identidades surdas (pessoa surda, membro de comunidade(s) surda(s), sinalizante, vivenciadora da cultura surda) que a segunda, a qual se vincula mais ao mundo ouvinte, podendo inclusive não utilizar língua(s) de sinais e/ou usar aparelho auditivo, por exemplo.

[46] Nota da autora: Nesta tese, foi editada a palavra "deficiência", por apresentar erro de digitação na versão do artigo publicado, tendo sido grafada "deficência".

primeiro caso, manifesta-se na indicação da pessoa como integrante da educação especial (Amapá, 2015, Meta 3, estratégia 3.5; Brasil, 2014, Meta 2, estratégia 2.6). A partir da *ausência que informa*, a colonialidade é revelada ao se destacar o imperativo de considerar "as *necessidades específicas* das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a *diversidade cultural*" (Brasil, 2014, Art. 8º) e "desenvolver instrumentos de acompanhamento do processo de alfabetização que considerem *o uso da língua materna* pelas comunidades indígenas e *a identidade cultural* das comunidades do campo, indígenas, negras, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, e de assentamentos" (Amapá, 2015, Meta 2, estratégia 2.6), sujeitando o surdo ao lugar do "sem cultura", "sem língua", já que sua especificidade linguística e cultural (e saberes relacionados) não é considerada dentre os outros grupos e comunidades linguísticas.

A colonialidade do poder, na sua relação com a do saber e do ser, se manifesta, por exemplo, associada à concepção de língua, a partir da determinação de que a "Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (Brasil, 2002, Art. 4º). Manifesta-se também na relação com a concepção de inclusão ao entrever que a inclusão plena é decorrente da possibilidade de ouvir, a ser proporcionada por serviço de saúde (Brasil, 2005, Art. 25). Nos dois casos, a colonialidade do poder impõe a relação inferior-superior, determinando ao surdo a necessidade de se adequar a uma realidade que apaga seus saberes, sua cultura e seu ser-viver no mundo, já que subalterniza a Libras na relação com o Português, subalternizando também o surdo, e dá margem também para que o surdo seja visto como incompleto. Como destacam Lima e Rezende (2019, p. 4): "a subalternização do(a) surdo(a) é construída e sustentada pelo Estado, por meio de políticas linguísticas e educacionais oficiais, embora não esteja restrita a esses contextos, que 'colonizam sua língua' e impõem o português escrito como forma de definir o seu lugar" no país.

A colonialidade do saber pode ser notada na relação com a concepção de língua, ao identificar a Libras como "sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos" (Brasil, 2002, Art. 1º) ou como código da mensagem, instrumento de comunicação (Brasil, 2005, Art. 24), guiando-se por uma orientação discursiva que coloca os falantes como *seguidores de caminhos* (De Souza Silva, 2013). A colonialidade do saber emerge ainda, vinculada à do saber e à do ser, na concepção de inclusão em que "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados (sic) sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (Brasil, 2015, Art. 27) e o "sistema educacional inclusivo em todos os níveis" (Brasil, 2009, Art. 24) é indicado como forma de assegurar o direito à educação. Sendo políticas voltadas à Educação Especial, é de se esperar que a inclusão seja o foco, mas a questão é que a

inserção dos surdos no sistema inclusivo é uma prática que (ainda) precisa ser colocada no centro do debate, já que, por mais que o Plano Nacional da Educação já mencionasse a Educação Bilíngue dessas pessoas, é muito comum notar a alocação delas em políticas recentes de Educação Especial e em políticas vinculadas à "área da saúde que trazem a perspectiva do assistencialismo e se pautam no 'discurso médico'" (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 219).

Na mesma direção, considerando a recorrência da colonialidade[47] do ser e da emergência das colonialidades na relação com a concepção da pessoa, cabe então a ativação da postura decolonial como um caminho para confrontar as colonialidades que, por força das políticas linguísticas explícitas, reverberam nas políticas educacionais implícitas, das quais nós professores somos um dos principais atores de implementação. Como defendido por De Souza Silva (2013), a pedagogia decolonial é necessária ao rompimento das colonialidades ontológicas, epistemológicas, metodológicas e axiológicas. Desconstruir concepções essencialistas, individualistas e objetificadoras em relação à pessoa surda, neste caso, representa o movimento primordial para tal rompimento e para repensar e transformar a educação, guiando-se por visões outras de mundo e da vida (De Souza Silva, 2013). Isso posto, ressalto a importância de, na formação docente inicial, sentipensarmos as políticas linguísticas e educacionais, explícitas e implícitas, de forma crítica e dialógica, responsável e atenta ao outro que é afetado por elas. Na última seção, tento abrir caminhos para esse sentipensar.

2.5 GRITOS E GRETAS PARA A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS

Não é novidade que são muitas as privações sofridas por surdos em educação linguística institucionalizada, já que, mesmo após 20 anos da Lei da Libras (Brasil, 2002), a escolarização dessa e por meio dessa língua ainda não é ampla, condicionando o surdo ao sistema inclusivo, em que a Língua Portuguesa é central no processo educacional e não corresponde às suas especificidades linguístico-culturais. Como esperanças quanto a essa realidade se modificar temos a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que insere nas diretrizes educacionais do país a modalidade de educação bilíngue de surdos. Mas, ainda é cedo para acreditar que as privações logo acabarão e a partir da implementação dessa modalidade educacional. Portanto, a postura decolonial é necessária também na concretização dessa educação bilíngue, a fim de evitar a perpetuação da *colonialidade das linguagens* (Garcés, 2007 *apud* Cadilhe; Leroy, 2020) e, por meio dela, a do ser.

[47] Nota da autora: Para manter coerência discursiva, o termo "colonização", registrado equivocamente na versão do artigo publicado, foi substuído, nesta tese, pelo termo "colonialidade".

Assim, é preciso sustentar os gritos “a partir de, com, pela e para a vida” (Walsh, 2020, p. 141), em favor de uma educação intercultural e crítica, uma educação para a vida, para a felicidade do coletivo; gritos esses que, ao visibilizarem as privações sofridas, despertem nossa imaginação pedagógica, orientada pela esperança de construir caminhos e pela manutenção do sonho de transformar o mundo, a começar pelas práticas educacionais, a começar pela mudança na lente que guia nossa forma de olhar o outro e de pensar sua, nossa educação linguística, sempre em construção, pois, “na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*” (Freire, 1987, p. 41). Para isso, urge conhecer esse outro e notar suas privações sofridas e, levando-as em conta, resistir às privações sofridas também no campo da formação docente que, por vezes, nos torna *seguidores de caminhos* (De Souza Silva, 2013) e não educadores ativos “na *construção de caminhos* - estar, ser, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver com sentido ou horizonte de(s)colonial” (Walsh, 2013, p. 24).

É necessário sentipensar as políticas que norteiam o sentir-pensar-fazer-viver a educação linguística, abrindo gretas para o surgimento de políticas linguísticas e educacionais condizentes com as práticas de vida e de linguagem do outro, aqui, as pessoas surdas. Como diz Freire (1987, p. 38), “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Sentipensar nosso agir docente, guiando-nos pelas narrativas de vida e histórias que brotam dos gritos, dos ecos das privações sofridas, pode ser um caminho em favor da humanização da escola, da educação para vida em sua pluralidade, pode nos ajudar a refletir sobre as características das políticas linguísticas e educacionais em sua relação com as características da sociedade. A transformação do mundo é um processo infindável, porém necessário. Ainda que as raízes da colonização sejam profundas e façam parte de nossa própria constituição de pessoas, é preciso construir caminhos, com o outro, e alimentar esperanças de caminhos alternativos.

Ecoar e escutar os gritos é necessário. Entendendo-os como uma estratégia de luta (Walsh, 2020), eles podem provocar a indignação necessária à manutenção do sonho de mudar o mundo. Segundo De Souza Silva (2013, p. 506), “os indignados são os que mais rapidamente entenderão a necessidade de realizar a descolonialidade do próprio pensamento, se quiserem contribuir para a decolonialidade da história, da educação, da economia, do Estado”. Portanto, precisamos nutrir nossa indignação e nos fazer semeadores de indignação e esperança (De Souza Silva, 2013). Por mais difícil que seja a transformação do mundo, é preciso ousar buscar diariamente respostas para a inquietação: “que fazer para que não morra a esperança de um mundo onde caibam todos os mundos, um mundo onde a vida seja fonte, centro e fim da ‘cultura

do cuidado' com o Outro?" (De Souza Silva, 2013, p. 506) e sonhar, pois, "é *impossível* existir *sem sonhos*" (Freire, 2018, p. 49). Colaborar com uma formação docente decolonial e transformativa é um desses meus sonhos.

REFERÊNCIAS

AMAPÁ. Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, nº 5982, Macapá, AP, 24 jun. 2015. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743. Acesso em: 12 jun. 2020.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 43 (jan.-jun), p. 155-191, 2019. https://doi.org/10.20396/lil.v0i43.8658345

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. 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 - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 de out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 de agosto de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, v. 19, n. 2, p. 250-217, 2020. https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01

DE SOUZA SILVA, J. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: el paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013, p. 470-507.

FARIA-NASCIMENTO, S. P.; MOREIRA, A. B. M. B.; PEREIRA, M. C. C.; SILVA, I. R.; BERNARDINO, E. L. A.; CRUZ, O. M. S. e S. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: caderno introdutório. 1 ed. Brasília, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021, 88p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. (Org. Ana Maria Freire). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

LIMA, H. J. de; REZENDE, T. F. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. https://doi.org/10.5902/1984686X38270

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, nova série, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 44-67, 2015. http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i1.319

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada. **D.E.L.T.A**., v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. **Sentipensar**: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

OLIVEIRA, M. A. A. **O ensino de língua portuguesa**: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2013, 407p.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. *In*: PEDRO, E. R. (org.). **Análise crítica do discurso** - Uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa, Editorial Caminho, p. 19-46, 1997.

PEROBELLI, M. A construção do objeto de ensino seminário sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 565-581, 2018. https://doi.org/10.1590/1982-4017-180307-13117

RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Marcos Marcionillo. 1ed. São Paulo, Parábola, 2017, 224p.

RESENDE, V. de M. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. *In*: RESENDE, V. de M. (org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 19-46.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; ROCHA PESSOA, R.; SABOTA, B.; ROSA-SILVA, V.; SOUSA, L. P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks**: Revista de Letras e Artes, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020. https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161

RIBEIRO, G. R.; BERTONHA, G; CASTRO, J. N. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 18, p. 211-230. out. 2020. https://doi.org/10.34019/1808-9461.2020.v18.27635

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica – privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and Language Policy**. London: Routledge, 1996.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Abingdon: Routledge, 2006.

SILVA, E. R. da. A Pesquisa em Política Linguística - Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013. https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007

SPOLSKY, B. What is language policy? *In*: SPOLSKY, B. (org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 3-15.

SPOLSKY, B. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 377-381, 2016.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, p. 23-68, 2013.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In*: LOSACCO, J. R. (org.). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. 1. ed. Caracas - Venezuela: El perro y la rana, 2020, p. 139-178.

CAPÍTULO 3 (ARTIGO PUBLICADO) - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS IMPLÍCITAS PARA A PESSOA SURDA: SENTIPENSANDO UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL E TRANSFORMATIVA

RESUMO: Este trabalho objetiva apresentar as principais privações sofridas (Rojo, 2006) por surdos, no contexto da educação linguística, e sentipensar a formação docente inicial visando à abertura de frestas para insurgência e transformação da realidade educacional. O estudo, exploratório (Gil, 2008) e interpretativista (Moita Lopes, 1994), envolve pesquisa bibliográfica e orienta-se pelas seguintes perguntas: 1) Quais as privações sofridas no que respeita à educação linguística de surdos em contexto de inclusão? 2) Frente às privações, que encaminhamentos docentes constituem atos de resistência em favor de uma educação linguística decolonial e transformativa? Dentre os resultados, quanto às privações sofridas, é notável a interrelação entre as representações de língua, bilinguismo, educação bilíngue e pessoa surda e as práticas educacionais, destacando-se a subalternização dos surdos e de suas práticas de linguagens e culturais, a negação de seus direitos linguísticos e a realização de um processo educacional pouco significativo e de injustiça social e epistêmica. Dentre os encaminhamentos, figura a reivindicação por transformações no campo epistemológico, em favor do multiculturalismo pós-colonial, de letramentos críticos, da orientação translíngue, de um projeto ontoepistêmico de letramento e de novas formas de pensar língua/linguagem, bilinguismo, educação bilíngue, letramento, escola, currículo, estratégias de ensino e materiais didáticos para surdos.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas linguísticas e educacionais; Pessoa surda; Educação linguística; Formação docente.

3.1 INTRODUÇÃO

Integrante de uma pesquisa maior, em desenvolvimento[48], este trabalho objetiva apresentar as principais privações sofridas (Rojo, 2006) no contexto da educação linguística envolvendo pessoas surdas e sentipensar (Moraes; Torre, 2015)[49], a partir de tais privações, a formação docente inicial tendo em foco a abertura de frestas para insurgência e transformação dessa realidade educacional. Para isso, parte de uma pesquisa bibliográfica e guia-se pelas seguintes perguntas norteadoras: 1) Quais as privações sofridas no que respeita à educação linguística de surdos em contexto de inclusão? 2) Frente às privações, que encaminhamentos

[48] A partir de um viés decolonial e transformador frente às políticas linguísticas e práticas educativas voltadas às pessoas surdas, a pesquisa apresenta e discute as principais *privações sofridas* (Rojo, 2006) na área, partindo do proposto por políticas e documentos oficiais que contemplam a educação linguística de surdos, no Brasil, em diálogo e contraposição ao que revela a literatura do campo.

[49] De acordo com Moraes e Torre (2015), sob uma perspectiva holística e integradora, o termo indica o funcionamento integrado do sentimento e do pensamento, constituindo uma única maneira de interpretar a realidade sob os viéses da razão e da emoção.

docentes constituem atos de resistência em favor de uma educação linguística decolonial e transformativa?

Como professora formadora, a partir de reflexões sobre minha própria formação inicial docente quanto ao despreparo para ser professora de surdos mediante desconhecimento de políticas e vivências educacionais desse público, entendo ser necessário discutir a relação entre as políticas linguísticas e educacionais e as práticas educativas experienciadas por esses alunos. Tal discussão se faz necessária à evidenciação das privações sofridas nesse contexto escolar, de modo a suscitar a agência docente no sentido de contrapor-se a práticas e condições que causam essas privações.

Se o desconhecimento das realidades alheias nos leva a sentir-ver-construir o mundo somente a partir das nossas próprias experiências, conhecer as vivências de grupos vários, principalmente os de minorias e/ou minoritarizados, dentre os quais estão os surdos, é um movimento capaz de desestabilizar nossa indiferença ante realidades que não vivenciamos. Isso posto, sensível à importância do conhecimento de tais vivências, a formação de educadores posicionados, responsáveis, cidadãos, éticos e críticos, conforme advogado por Cavalcanti (2013), é uma semente capaz de fazer brotar esperanças por uma realidade educacional que escuta os gritos de grupos que são invisibilizados socialmente, abrindo gretas para a construção de uma sociedade mais inclusiva e pluralista. Nessa direção, parto do princípio de que a transformação da realidade escolar, e, por consequência, das relações humanas que constroem o mundo, tem como um de seus principais agentes os educadores. Por isso, uma formação docente voltada a uma educação linguística ampliada é de grande importância para que as privações sofridas em contexto educacional envolvendo surdos possam ser desestabilizadas, confrontadas.

Partindo de tais pressupostos, este trabalho foi organizado da seguinte maneira: Na próxima seção, abordo a noção de política linguística implícita, entendendo-a como um ato de resistência docente ante políticas excludentes e opressoras e destacando o papel da formação docente como gretas de resistência. Em seguida, exponho os percursos da pesquisa, indicando os critérios de seleção e de estudo do referencial. A partir desse referencial e à luz das perguntas norteadoras, a seção seguinte trata das privações sofridas no campo da educação linguística de surdos e das resistências docentes perante elas. Na última seção, frente às privações e aos encaminhamentos dos educadores, saliento a contribuição da formação docente para a implementação de políticas linguísticas implícitas de resistência.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS IMPLÍCITAS

Partindo da ideia de que a política linguística é composta de práticas de língua, valores e gerenciamento linguístico, sendo inerente a toda comunidade de fala (Spolsky, 2012), é possível refletir sobre como, por vezes, as práticas linguísticas da realidade vivencial e as crenças (ou ideologias) linguísticas são escopos ignorados ou menosprezados no estudo, na elaboração de políticas linguísticas explícitas[50] ou mesmo na implementação destas. No entanto, por vezes, são as práticas e as crenças linguísticas que (re)constituem as práticas sociocomunicativas e representam as formas ver-viver o mundo, quer sob interferências de esforços intervencionistas ou de *gerenciamento linguístico* (Spolsky, 2012), quer enquanto resistências a estes.

Como alerta Schiffman (1996), as crenças ou mitos em torno das linguagens compõem as condições sociais que afetam a manutenção e a transmissão da língua de determinada comunidade de fala, inclusive por parte de seus próprios falantes. Segundo esse autor, é a partir das crenças em relação à própria língua que estes adotam atitudes em relação às demais. Logo, não se pode ignorar o fato de as políticas linguísticas serem indissociadas de questões históricas, sociais, culturais, religiosas e educacionais, como ressalta o autor. Assim, considerando haver legitimação ou subjugação de determinadas línguas e práticas de linguagem, também não se pode ignorar o fato de o gerenciamento linguístico realizado por meio de políticas linguísticas explícitas poder ser um meio de sustentar hierarquização linguística, por meio da qual a classificação de Primeira Língua (L1), Segunda Língua (L2), Língua Estrangeira impõe a criação de uma hierarquização de falantes e de práticas de linguagens.

Relacionadas a ideologias que promovem tais hierarquizações e pendem para a imposição de um monolinguismo oficializado, dentre as estratégias usadas por autoridades para sustentar o controle do poder e conter demandas de "outros", Shohamy (2006, p. 77) cita o uso de propagandas e ideologias que advogam pela "[...] lealdade linguística, patriotismo, identidade coletiva e a necessidade de 'língua correta e pura' ou 'variedade linguística nativa' [...]" (tradução minha). Segundo essa autora, tais ideologias também estão presentes em sistemas educacionais quando estes defendem o purismo linguístico tanto no que respeita a uma língua nomeada em particular quanto na sua relação com outras. Em termos de sua propagação

[50] Entendidas, a partir de Schiffman (1996) e Shohamy (2006), como as políticas linguísticas oficiais, materializadas em documentos oficiais.

por meio de mecanismos de políticas linguísticas educacionais, essas ideologias se materializam em livros didáticos e exames de línguas pautados pela fixação de critérios monolíngues e puristas (Shohamy, 2006). Em termos de sua propagação através da atuação docente, tais ideologias são sustentadas por docentes mediante imposição de uso exclusivo de determinado código, ignorando que até suas próprias práticas comunicativas comumente se constituem de linguagens diversas (Shohamy, 2006).

Shohamy (2006) argumenta que direitos linguísticos são violados quando os mecanismos de política linguística educacional impõem que grupos minoritários tenham como língua de instrução uma língua hegemônica (oficial e nacional), contando ou não com suporte linguístico nesse processo educacional, e deslegitimam os conhecimentos prévios e as línguas destes. Para ela, vinculada a uma proposição irrealista e inatingível de política linguística educacional, essa imposição resulta em fracasso escolar, cuja culpa por vezes é atribuída aos próprios discentes. A autora acrescenta, ainda, ser violação dos direitos linguísticos não proporcionar a estes acomodações bilíngues, pois, por meio destas, os discentes podem obter melhor desempenho escolar; bem como é uma forma de violação não criar para eles meios significativos para a aprendizagem de uma nova língua.

Destacando a importância do estudo dos mecanismos de política linguística educacional, Silva (2013, p. 314) afirma que, conforme Shohamy (2006), esses mecanismos têm potencial para transformar ideologias ou representações "[...] em políticas homogêneas e hegemônicas". Ante isso, para além da legislação oficial, há necessidade de serem estudados tais mecanismos a fim de que se compreenda qual política linguística vigora socialmente, já que eles assumem a função de ditar e impor práticas linguísticas, de forma explícita ou implícita (Silva, 2013). Segundo o autor, "é por meio desses mecanismos que as reais políticas linguísticas de uma comunidade se manifestam e podem ser apreendidas e problematizadas" (Silva, 2013, p. 314).

Para que mecanismos de políticas linguísticas educacionais *implícitas*, entendidas como as que podem ser observadas a partir do estudo de práticas docentes, livros didáticos e exames educacionais (Shohamy, 2006), atuem em favor da justiça social, o estudo desses mecanismos é de primordial importância para o sentipensamento de caminhos por uma educação outra, em que os direitos linguísticos são respeitados e os saberes e vivências dos discentes são reconhecidos como essenciais na e para a sua formação escolar. Para isso, o exercício da agência de educadores posicionados, responsáveis, cidadãos, éticos e críticos tem papel fundamental, no sentido de serem *construtores de caminhos* (De Souza Silva, 2013; Walsh, 2013) e abridores de pequenas frestas em favor de uma educação outra.

Isso posto, contrariamente à ideia de se tomar as políticas linguísticas *explícitas* ou oficiais como incontestáveis, a adoção de um posicionamento crítico direcionado à verificação de se e como elas atendem às vivências dos falantes/sinalizantes é um movimento coerente com o argumento de que as línguas devem estar à disposição das necessidades comunicacionais e vivenciais das pessoas ao invés de estas estarem a serviço daquelas, como problematizado por Calvet (1999 *apud* Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Oliveira, 2007). Nesse contexto, convém notar o fato de que as próprias representações de línguas, presentes em políticas linguísticas explícitas, indicadas em documentos legais como estrangeira, materna, segunda e primeira língua, e seu atrelamento às ideias de proficiência linguística, domínio de língua e falantes nativos/não nativos atrai um olhar hierarquizado para as práticas de linguagem e, por consequência, para os falantes.

Frente às práticas de nomear línguas e estabelecer valores sociais a elas de modo a hierarquizá-las e a seus falantes, considerando contextos pluri/multilíngues e as práticas linguísticas reais, que "[...] para Shohamy, constituem a política linguística de fato" (Silva, 2013, p. 314), o interesse em confrontar a imposição do monolinguismo e de uma monocultura suscita a necessidade de trazer à luz o horizonte da Translinguagem. Esta, conforme Canagarajah (2017), desafia orientações que entendem haver separação das estruturas e das identidades das línguas em contato, em contextos multilíngues, pois compreende ocorrer uma interação cooperativa dos vários recursos verbais, de modo a originar novas gramáticas e sentidos, superando o isolamento das estruturas linguísticas. Para García e Li Wei (2014), a translinguagem corresponde à construção e à utilização de práticas discursivas que se interrelacionam, de forma original e complexa, ultrapassando concepções estruturalistas de língua e resistindo ao monolinguismo, histórica e culturalmente defendido.

Severo, Abdelhay e Makoni (2020) destacam o quanto ideologias linguísticas que sustentam as noções de língua materna/estrangeira, falantes nativo/estrangeiro estão presentes na educação linguística e na formação de professores, no Brasil, sendo, inclusive, mobilizadoras de valores sociais nesses contextos. Eles esclarecem que a ideologia da monoglossia se atrela ao interesse de controle por parte do Estado-nação, o qual impõe e legitima determinadas línguas-padrões como representantes de uma nação e oculta/desprestigia outras línguas e outros recursos semióticos que compõem as práticas comunicativas. Diante dessa realidade, defendem que o conceito de translinguagem pode guiar análises que interrelacionam a ideologia da monoglossia e as noções de agência e de justiça social.

Severo, Abdelhay e Makoni (2020) argumentam que a translinguagem, seja enquanto processo, seja como resultado, possibilita a prática da desuniversalização e, enquanto

conceito, por tornar evidente o caráter colonizador do monolinguismo, pode assumir o caráter de estratégia decolonial frente às imposições de poder e controle social. Assim, segundo eles, é comum a manifestação de translinguagens em situações em que as relações de poder são desiguais, sendo que, em contexto de resistência, a mobilização de variados recursos resulta em processos comunicativos translinguageiros que subvertem a língua padrão, ao mobilizar todos os recursos semióticos disponíveis (modos, mídias, registros, gêneros e discursos), com vista a manifestar a resistência a opressões e ao controle social. Isso posto, o horizonte da Translinguagem aponta caminhos para uma educação linguística decolonial e transformativa, a começar no campo de formação docente, mas seguindo para além dele.

No esperançar de uma educação linguística decolonial e transformativa (Freire, 1996), considerando as políticas linguísticas explícitas e sua implementação em contexto educacional, é importante sentipensar o papel das "micropolíticas" para a construção de uma educação transformadora, a qual tem como base "[...] a radicalidade do ato de perguntar" (Freire; Faundez, 2013, p. 57) que constitui a essência do (re)existir. Cabe, assim, inclusive perguntar sobre o porquê de determinadas práticas de linguagens serem consideradas menos válidas, no contexto escolar. Como defende Freire (1987), a educação problematizadora enquanto uma prática em prol da libertação tem como foco a desmitificação, o desvelamento da realidade, para o que o diálogo é caminho essencial. Essa prática "[...] se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade [...]" (Freire, 1987, p. 41). Para esse autor, "problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema" (Freire, 1987, p. 97), que, neste estudo, envolve as implicações de políticas linguísticas para a educação linguística de pessoas surdas. Uma formação docente semeadora de perguntas pode, então, se constituir um canteiro de educadores posicionados, responsáveis, cidadãos, éticos e críticos (Cavalcanti, 2013) ante as políticas linguísticas e educacionais explícitas, tais como se revelam os pesquisadores cujas narrativas fertilizam os sentipensamentos deste estudo, para o reexistir da formação e da atuação docentes.

Antes de abordar as contribuições desses pesquisadores, apresento, a seguir, os percursos e o enfoque do estudo.

3.3 PERCURSOS E ENFOQUES DO ESTUDO

O estudo aqui tratado é de natureza exploratória, constituído de pesquisa bibliográfica (Gil, 2008), e assume o caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994). O referencial do estudo bibliográfico foi selecionado considerando os seguintes critérios: 1) ser artigo que

tematizasse educação linguística de surdos e propostas didáticas, com possibilidade de contribuir com o ensino de Português, por ser meu enfoque de formação e atuação docentes; 2) ter sido publicado no período de 2014 a 2022; 3) tecer discussão ancorando-se nos horizontes epistemológicos da Translinguagem e da Decolonialidade. A busca dos textos, realizada no *google acadêmico*, considerou dois grupos de palavras-chaves, a saber: 1) letramento+ surdo+surda+política+educação+linguística+decolonial; e 2) letramento+surdo+surda+política +educação+linguística+translingu. A criação de tais grupos de palavras, que sintetizam o enfoque da pesquisa, foi decorrente da necessidade de abarcar um maior número de textos, já que os dois enfoques epistemológicos nem sempre são abordados juntos. A escolha de 2014 como ponto de partida deve-se ao fato de ser o ano de publicação do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), política que se reverbera nos contextos de formação e atuação docentes. A escolha do buscador *google*, na sua versão acadêmica, foi pautada pelo objetivo de contemplar variados periódicos nacionais, podendo reunir um maior número de textos, sem recorrer a periódicos que não publicam artigos sobre o enfoque da pesquisa. Isso porque, com enfoque temático afim ao deste estudo, outra pesquisa, realizada por Paz[51] (no prelo)[52], diretamente em plataformas de revistas científicas da área de Linguística e Literatura, do sistema de classificação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), revelou carência de pesquisas na área.

A partir de uma pesquisa de iniciação científica, a autora realizou um levantamento de artigos publicados entre 2017 e 2021, concentrando-se em textos que abordassem a educação linguística de surdos, centrada no ensino do Português, em sua relação com políticas linguísticas e educacionais e em diálogo com horizontes epistemológicos translíngues e decoloniais. Ao final do levantamento, compôs um banco de dados com treze (13) artigos[53], encontrados em doze (12) revistas, dentre quinhentas e uma (501) revistas consultadas.

Com base nos critérios definidos para a pesquisa bibliográfica deste trabalho, a partir da lista de textos gerada no buscador, no qual foi configurado o período específico da publicação dos textos, foram selecionados os condizentes com tais critérios. Do primeiro grupo de palavras, o buscador gerou duzentos e seis (206) resultados, sendo selecionados apenas seis (6) artigos correspondentes aos critérios do estudo. Do segundo grupo, foram gerados oitenta e

[51] A aluna realizou pesquisa de iniciação científica sob minha orientação, no período de dezembro de 2021 a setembro de 2022.
[52] Nota da autora: Nesta tese, a informação bibliográfica do texto da aluna pesquisadora foi atualizada na lista de referências do artigo.
[53] Dos treze (13) artigos, sete (7) também apareceram na minha busca feita no *google acadêmico*, considerando os critérios deste estudo. Neste texto, opto por não explicitar os textos encontrados pela discente. O artigo resultante da pesquisa está em vias de ser publicado.

nove (89) resultados, revelando oito (8) artigos condizentes com a pesquisa, incluindo dois já selecionados na busca do primeiro grupo de palavras e dois de minha (co)autoria. Assim, excetuando estes últimos, pois parto do princípio de nutrir minha voz com vozes outras, e os dois repetidos, foram selecionados dez (10) textos, a saber: Balabuch (2019), Bento *et al*. (2021), De Sousa Leite e Batista Cabral (2021), Dias, Anache e Maciel (2020), Dorta (2021), Lima e Rezende (2019), Muniz e Ramos (2021), Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016), Nogueira (2020) e Vidon, Bachiete e Domingos (2016).

O estudo desse referencial focalizou as privações sofridas por surdos, no contexto educacional, e os encaminhamentos, como atos de resistência, frente a tais privações, conforme mostra a próxima seção.

3.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS IMPLÍCITAS PARA A PESSOA SURDA: DAS PRIVAÇÕES SOFRIDAS ÀS RESISTÊNCIAS DOCENTES

Considerando o referencial, esta seção procura responder às seguintes perguntas: 1) Quais as privações sofridas no que respeita à educação linguística de surdos em contexto de inclusão? 2) Frente às privações, que encaminhamentos docentes constituem atos de resistência em favor de uma educação linguística decolonial e transformativa? Assim, a partir dos autores, na sequência são abordados, de forma consecutiva, os apontamentos correspondentes às duas questões, em ordem cronológica das publicações.

À luz de Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016), é possível identificar a própria educação inclusiva como uma privação sofrida por alunos surdos, por não promover efetivamente a inclusão, tendo como princípio a inserção desses alunos em espaços com ouvintes e a oferta de uma educação, em L2, que ignora o modo surdo de construir sentidos. A partir das autoras, inerentemente a esse modelo educacional, é possível indicar, também, como privações: 1) a dificuldade de comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos; 2) as limitações formativas de intérpretes para realizarem atendimento de pessoas surdas em níveis escolares mais altos; 3) a aprendizagem escolar mínima destinada ao surdo, como uma consequência da concepção de pessoa surda, pois, sendo vista como um ser deficiente, necessitado de cura e de adaptação ao mundo ouvinte, é tratada como diferente-inferior, exotizado; 4) o preconceito do qual são vítimas os surdos quando comparados com ouvintes, por meio de binarismos classificatórios, tais como: surdo/ouvinte, língua oral/língua de sinais, normalidade/deficiência, inclusão/exclusão; 5) a estigmatização da escrita dos surdos, vista como errada e não reconhecida como um registro de L2 sob influência da língua de sinais, como

discutem as autoras, apoiadas em Botelho (2002), Gesueli e Moura (2006) e Queiroz e Kelman (2007); 6) a dificuldade, em decorrência da força de tais estigmas, preconceitos, apagamentos, limitações e concepções, em executar um currículo pós-colonial que desconstrua tais binarismos e seja construído pelos próprios surdos.

Frente aos estigmas, preconceitos, apagamentos, barreiras e concepções limitantes em relação às pessoas surdas, as autoras propõem o multiculturalismo pós-colonial como um caminho possível para a desconstrução dos binarismos que subjugam essas pessoas. O multiculturalismo é apontado como um movimento capaz de promover a transformação no modelo de inclusão predominante, por favorecer a construção de um ambiente e de práticas escolares condizentes com as especificidades dos surdos, inclusive contando com o protagonismo de profissionais surdos na definição de um currículo escolar e de metodologias de ensino mais sensíveis a esse alunado. Nessa direção, elas advogam pelo respeito, reconhecimento, visibilidade e empoderamentos dos corpos, das culturas e da língua dos surdos, sendo necessário, ainda, romper com a hegemonia do Português no âmbito escolar, abrindo espaço para que outros idiomas sejam língua de instrução. Outro apontamento propositivo é a indicação da educação bilíngue, constituída da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua de instrução e do Português escrito como objeto de conhecimento, como capaz de promover o respeito aos direitos humanos por dar importância às expressões culturais e linguísticas dos surdos.

A partir de Vidon, Bachiete e Domingos (2016), é possível indicar, como privação, o silenciamento imposto aos surdos, mediante o não reconhecimento de sua diferença linguística e cultural e a representação deles como deficientes auditivos, surdos-mudos e mudos. Segundo os autores, os surdos são oprimidos a oralizar e/ou realizar o registro padrão do Português escrito e são desconsideradas as línguas que lhes são familiares, tais como a de sinais e a variedade da língua oral-escrita que conhecem. Desse modo, o favorecimento do Português, em especial de sua variedade padrão, constitui-se em mecanismo de exclusão dentro do processo de inclusão. Os autores apoiam-se em Quadros (2012) para relacionar tal favorecimento com o monolinguismo difundido discursivamente no país, a partir do qual outras línguas, que não sejam a oficial, são apagadas. Somado a isso, a prática pedagógica mecanizada e sem significado para os surdos representa também uma privação sofrida em contexto de educação linguística, conforme notado no texto. Vinculadas a essas questões, as quais, para os autores, têm raízes educacionais, culturais, sociais e políticas, mostram-se como privações: "[...] práticas pedagógicas deficientes, falta de políticas linguísticas adequadas, formação de

professores defasada ou inexistente, apoio da família a certas práticas como o oralismo [...]" (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016, p. 81).

Outras privações possíveis de serem indicadas, a partir deles, incluem: 1) o abandono a que são sujeitos os intérpretes e os alunos surdos, por meio da prática de localizá-los nos cantos das salas de aulas, ocupando o espaço discursivo e social da inferioridade, da inconveniência, do problema, do não pertencimento; 2) os prejuízos educacionais que os surdos padecem por meio do condicionamento da interpretação simultânea como seu único recurso de acesso aos conteúdos e conhecimentos escolares, sem oportunidade para interagir com os integrantes do processo educacional; 3) a despreocupação com a aprendizagem desse aluno e com a criação de estratégias para estabelecer a interação com ele. Citando Freire e Favorito (2007), os autores destacam a existência de um descompasso entre ouvintes e surdos na construção de conhecimentos, resultante da interpretação simultânea que condiciona o intérprete a ser *sujeito-máquina*, *aparelho transmissor de conteúdo* (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), ao tentar acompanhar o fluxo da interação, traduzindo e acrescentando informações necessárias ao entendimento dos alunos surdos. Em suma, a partir dos apontamentos dos autores, apoiados em Domingos (2016), é possível indicar como privações as práticas que silenciam os surdos, desvalorizam a(s) língua(s) de sinais e restringem o multi/translinguismo, reproduzindo exclusões por meio da inclusão.

Tendo em vista as privações, os autores propõem que o aprendizado do Português escrito seja favorecido processualmente no dia a dia da escola e não no ato avaliativo. Em se tratando de avaliações de alunos surdos, defendem a priorização dos sentidos produzidos nos textos por parte dos alunos, deixando em segundo plano a perspectiva gramatical-normativa. Citando o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), sugerem que, em atendimento ao disposto nesse documento, sejam realizadas avaliações em língua de sinais, como forma de considerar, no processo avaliativo, a língua do aluno. Os autores argumentam em favor da diversidade linguística, apontando seus benefícios educacionais quanto a ampliar formas de comunicação e de construção de sentidos. Eles defendem, ainda, a importância da ampliação do repertório linguístico de todos os envolvidos no processo educacional, a saber, alunos, professores e intérpretes. A partir de Bachiete (2016) e Domingos (2016), propõem a consideração da "[...] interação dialógica entre os diferentes saberes, em especial entre saberes linguísticos entre línguas orais-auditivas e línguas de sinais [...]" (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016, p. 90), como caminho para o enriquecimento linguístico e cultural dos alunos surdos e ouvintes. Por fim, ressoa como proposição a necessidade de se entender o desperdício de saberes da cultura surda, das línguas de sinais e dos interactantes como a real deficiência do processo educacional em

contexto de inclusão, rompendo, por consequência, com o monolinguismo que impõe a superioridade da língua oral-escrita em relação às demais. Para isso, propõem a existência de uma ecologia de saberes que favoreça o diálogo de línguas, culturas e saberes já existentes com outros que possam ser gerados. Para eles, a partir da consideração do multi/translinguismo existente na realidade educacional, "[...] é possível enxergar novas possibilidades de metodologias, perspectivas outras avessas às que tratam diferença como deficiência" (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016, p. 91).

Embora focalize o ensino de Libras, Balabuch (2019) apresenta contribuições ao ensino do Português. Por isso, integra o referencial deste estudo. Partindo da ótica da educação linguística, a qual abarca não apenas uma língua nomeada mas também as várias línguas e linguagens que compõem as práticas comunicativas, a partir de Balabuch (2019), é possível destacar, como uma das privações sofridas pelos surdos, a baixa qualidade da *educação linguística institucionalizada* (Bagno; Rangel, 2005) a que têm acesso, já que, conforme Lacerda, Caporali e Lodi (2004), citadas pela autora, a frágil formação de docentes e intérpretes de Libras acarreta prejuízos educacionais aos surdos. A autora destaca o fato de o ensino de língua ser pautado por um modelo estruturalista de modo a fragmentar e descontextualizar as línguas, tanto a oral-auditiva quanto a de sinais, resultando em um processo pouco significativo para o aluno surdo. Assim, é possível indicar esse tipo de ensino como um indicativo da privação sofrida pelos surdos.

Frente às privações, contrapondo-se a práticas de ensino de língua que engessam as práticas de linguagem, Balabuch (2019) propõe a consideração de letramentos críticos e translingualismos como práticas sociais que podem informar uma educação linguística ampliada e mais significativa. Em relação ao contexto de ensino de Português para surdos, a autora defende que os profissionais tradutores-intérpretes se apoiem na cultura surda e na perspectiva da pessoa surda, afastando-se da perspectiva estruturalista de ensino de língua, comumente adotada. Uma proposição interessante para a promoção de uma educação linguística ampliada é a defesa de que a prática docente favoreça o pensamento crítico e dialógico, opondo-se a relações de poder estritamente verticalizadas e demonstrando comprometimento com as necessidades contextuais do alunado. A autora reivindica que alunos e professores reconheçam a diversidade cultural, linguística e social e façam uso dela na construção conjunta de conhecimentos. Ela defende, ainda, que professores surdos e tradutores-intérpretes reconheçam a existência natural das translinguagens, tanto nas práticas comunicativas envolvendo surdos e ouvintes quanto no contexto de ensino de língua. A autora sugere que os surdos não sejam tratados de forma exotizada, como sendo necessitados de

proteção em contraposição a ouvintes, pois, no entendimento dela, esse tratamento contribui com a inferiorização daqueles. Para ela, conhecer as práticas de vida e de linguagem dos surdos pode melhor orientar a formação docente e o ensino de Libras (estenda-se ao Português) sob a orientação translíngue e dos letramentos críticos.

A partir de Lima e Rezende (2019), é possível indicar como privações sofridas pelos surdos: 1) a marginalização e a subalternização padecidas, em virtude de suas práticas de linguagem não se igualarem a de um ouvinte idealizado; 2) a colonialidade linguística da Libras, a qual é, inclusive, sustentada pelo Estado, por meio de leis e/ou da escola, como, por exemplo, a imposição da insubstituibilidade do Português escrito pela Libras, conforme determinado pela Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), constituindo um mecanismo de subjugamento político e sociolinguístico; 3) a diferença estabelecida entre surdos e ouvintes, a partir da qual a oralização é tomada como pressuposto de civilidade, impondo ao surdo uma valoração negativa quando da ausência da oralização; 4) a forma como a escola, por meio de um viés de monolinguajamento, tem desenvolvido o letramento escolar com os alunos surdos, desconsiderando suas línguas e sua condição plurilíngue-plurimodal e deixando de promover uma educação linguística significativa com e para esse aluno; 5) a injustiça social e epistêmica pela qual são afetados em salas de aula regulares ao serem condicionados a aprender o Português por meio de estratégias didáticas voltadas a ouvintes e sob uma perspectiva normativista de língua; 6) a forma como são avaliados, tendo como referência o aluno ouvinte. Nesse sentido, atrelada às anteriores, a tentativa de normalização do surdo através de práticas escolares estritamente vinculadas ao modelo de letramento autônomo, com foco da codificação/decodificação das letras, é outra privação sofrida identificada no texto.

Tendo em vista tais privações sofridas, os autores propõem a consideração de uma epistemologia linguística liminar que valide as práticas de *linguajamento* dos surdos. Propõem, ainda, que, sob a ótica dessa epistemologia, o Português dos surdos seja considerado uma variedade do Português, sendo, nesse caso, um ato político de contraversão à imposição do monolinguismo que apaga quem não se ajusta aos padrões de um Português normativo. Eles defendem que seja problematizada a base epistêmica que sustenta as práticas de ensino do Português para surdos e salientam a importância de a pessoalidade surda ser a geradora de tais práticas, de modo que a construção e a apropriação dessa língua ocorram de acordo com a visão de mundo da pessoa surda. Para isso, eles dizem ser necessário haver "um projeto ontoepistêmico de letramento em português para o(a) surdo(a), a partir do(a) e com o(a) surdo(a)" (Lima; Rezende, 2019, p. 9), abandonando-se a orientação epistemológica de raiz ouvintista. Também defendem a necessidade de ser problematizada a exigência de que o surdo

aprenda o Português como L2 de forma equiparada a ouvintes. No caso de surdos que não distinguem Português e Libras, como L1 e L2, eles advogam pela necessidade de serem respeitadas as diferentes maneiras que esses surdos produzem sentidos em Português escrito. Somado a isso, propõem a problematização da concepção de língua por parte do professor de Português para surdos, para, então, se reconhecer o Português do surdo como um ato de resistência ao monolinguajamento imposto pela escola e pelo Estado, um ato pelo direito de ser surdo. Para os autores, a consideração da epistemologia liminar possibilita "confrontar os saberes hegemônicos baseados na oralidade e promover uma decolonialidade epistêmica" (Lima; Rezende, 2019, p. 14). Eles propõem, portanto, a desinvenção do Português e da Libras, reivindicando que o registro escrito do Português de uma pessoa ouvinte não seja referência para a escrita de uma pessoa surda e que a construção de sentidos do Português dos surdos não tenha como base a Libras, validando-se, assim, o "Português surdo". Por fim, ecoa, como uma proposta dos autores, a necessidade de serem criadas e fortalecidas políticas linguísticas pluralistas e decoloniais, que valorizem todas as línguas, práticas de linguagem e povos, reconhecendo o Português surdo e os direitos linguísticos das pessoas surdas.

A discussão empreendida por Dias, Anache e Maciel (2020), citando Vieira e Molina (2018), faz notar, como uma das privações sofridas pelos surdos, a perpetuação de práticas educacionais que, ainda que se digam vinculadas à perspectiva bilíngue, mostram-se alinhadas às abordagens oralista e da comunicação total, nas quais a língua oral-escrita tem privilégio. Dessa forma, segundo eles, a educação linguística de surdos é prejudicada. Ademais, outras privações que despontam na discussão incluem: 1) a desconsideração da condição bilíngue dos surdos e das suas várias maneiras de construir sentidos, refletindo a orientação monolíngue adotada nas escolas, conforme esclarece Souza (2019 *apud* Dias; Anache; Maciel, 2020); 2) a separação das línguas no ambiente educacional, já que a Libras, por exemplo, fica restrita aos alunos surdos e ao intérprete, resultando na constituição de um ambiente duplamente monolíngue; 3) a negação dos direitos linguísticos de aprender a língua de sinais e de ter a sua identidade e cultura respeitadas; 4) o não cumprimento da promessa, presente no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), conforme Andrade e Soares (2019), citadas pelos autores, de que a Libras constitua disciplina do currículo escolar. À luz dos autores, outra privação que desponta é a divergência entre documentos legais e as práticas sociais. Citando Fernandes e Moreira (2009), Lodi (2013) e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), os autores indicam como exemplos de tal divergência a forma de conduzir as seleções de profissionais e a falta de formação de professores de surdos. Em vista disso, segundo eles, os surdos permanecem como estrangeiros no país, sendo vítimas de opressão linguística e social.

Frente às privações sofridas, em linhas gerais, os autores propõem que existam novas orientações em relação a concepções de língua/linguagem, bilinguismo e, mesmo, de educação bilíngue. Defendem a necessidade de a Libras e o Português serem contemplados articuladamente no processo educacional de pessoas surdas, partindo da ideia de que o trânsito entre essas línguas é não somente uma prática linguística legítima como também produtiva, abarcando ainda outros recursos semióticos na construção de sentidos. Para isso, propõem a consideração da Translinguagem, por favorecer um trabalho didático com abertura à pluralidade de linguagem e de formas de construir sentidos. Segundo eles, a partir dessa orientação epistemológica, é possível que os repertórios de linguagem sejam compartilhados, ampliando as aprendizagens, tanto de surdos quanto de ouvintes. De acordo com eles, a Translinguagem pode nutrir propostas de educação bilíngue mais plurais e sob uma perspectiva dinâmica e aberta de línguas e de bilinguismo. Assim sendo, constitui um encaminhamento a necessidade de adotar a orientação translíngue para superar perspectivas que têm perpetuado a hegemonia do Português na educação de surdos e de haver mais esforços para que as políticas voltadas para pessoas surdas sejam implementadas, de modo a contribuir com a superação da opressão linguística e social.

A partir de Nogueira (2020), dentre as privações sofridas por surdos, é possível citar a realização de uma educação linguística de perspectiva monolíngue, até mesmo quando se diz bilíngue, mas desconsidera as translinguagens constituintes de práticas comunicativas dos surdos. Logo, a discrepância entre como se espera que o surdo se comporte linguisticamente e como são suas práticas de linguagem reais indicia uma privação. Contrapondo-se às práticas monoglóssicas, a autora propõe a consideração de tecnologias digitais e a orientação translíngue em processo de ensino de língua, por entender que é possível desenvolver competências de leitura e de produção de textos multissemióticos, perceber a relação intrínseca entre práticas de linguagens e as culturais e identitárias[54] e notar a heterogeneidade e mobilidade delas, contribuindo, assim, para a promoção de uma educação linguística ampliada.

Tendo em conta as problematizações feitas por Bento *et al*. (2021), é possível indicar como privações sofridas pelos surdos: 1) a exigência de um bilinguismo bimodal e intercultural para que possam ser reconhecidos na sociedade ouvintista, inclusive no âmbito escolar; 2) a forma de ensinar (ouvintista) a que são submetidos, calcada em uma visão clínica da surdez e na consequente subalternização deles; 3) a não priorização do enfoque na aprendizagem desses alunos; 4) a naturalização de sua defasagem educacional, sem o

[54] Nota da autora: Nesta tese, foi excluída a palavra "identidades", por constituir redundância, na versão do artigo publicado.

questionamento acerca das raízes do problema, qual seja: uma prática didática ancorada na língua oral-escrita; 5) a escassez de materiais didáticos elaborados a partir da perspectiva das pessoas surdas e atentos às suas particularidades linguísticas e culturais, tomando-se a língua de sinais como central para a promoção de aprendizagens.

Perante tais privações, os autores propõem repensar a noção de bilinguismo, arguindo em favor do respeito ao direito linguístico, e realizar uma educação bilíngue para além de um currículo, centrando-se na pessoa surda. Eles sugerem, ainda, que sejam ofertados materiais didáticos condizentes com as demandas desse público e que se constituam decoloniais e interculturais. Para tanto, argumentam em favor de materiais pluralistas, em termos de representatividade, realidades e saberes, favorecendo o acolhimento dos diferentes e das diferenças. Ademais, reivindicam que o texto escrito em Português não seja o centro, nesses materiais, mas que sejam priorizados textos visuais e videolibras, extrapolando a ideia da mera adaptação de materiais para surdos. Nessa direção, propõem que escola, currículo, estratégias de ensino e materiais didáticos sejam repensados e que seja realizada uma educação bilíngue como prática da liberdade, a qual parte da língua de sinais e se contrapõe ao viés educacional bancário-tecnicista-monolíngue. Reivindicam, ainda, que o ensino de Português conte com inovações tecnológicas visuais que favoreçam o contato dos surdos com variados recursos semióticos, superando o grafocentrismo, e contribuam com o desenvolvimento de sua autonomia na construção de sentidos. Em caráter propositivo, defendem que o trabalho didático com videolibras, ao envolver tanto linguagens verbais quanto não verbais, permite que, sob o viés comparativo entre Libras e Português, sejam exploradas as diferenças gramaticais e ampliados os conhecimentos desses alunos sobre a língua oral-escrita.

Os apontamentos de De Sousa Leite e Batista Cabral (2021) fazem notar como privações: 1) o *ouvintismo* (Skliar, 1998 *apud* De Sousa Leite; Cabral, 2021), por meio do qual os surdos sofrem o colonialismo por parte de ouvintes, uma vez que, segundo elas, sob a ótica da superioridade, são impostas aos surdos a cultura ouvinte e a língua oral-auditiva; 2) a colonialidade linguística que os afeta por intermédio de políticas linguísticas e práticas educacionais ancoradas no *monolinguajamento* (Mignolo, 2003 *apud* De Sousa Leite; Cabral, 2021), por exemplo, realizada a partir da determinação oficial (cf. Brasil, 2002) da hegemonia do Português escrito em detrimento da Libras, resultando no apagamento da língua de sinais, da história e da cultura surdas; 3) a segregação linguística que promove uma *inclusão excludente* (Skliar, 2005 *apud* De Sousa Leite; Cabral, 2021), já que "o sistema educacional não efetiva um currículo pautado em sua diferença linguística que pressupõe a língua de sinais como língua de instrução" (De Sousa Leite; Cabral, 2021, p. 440); 4) os preconceitos e os

estereótipos disseminados no contexto educacional, a partir dos quais os surdos são rotulados como incapazes, sem língua e sem cultura, refletindo a influência da concepção clínico-terapêutica da surdez.

Tendo em vista tais privações sofridas, as autoras propõem que haja uma mudança em políticas linguísticas educacionais, de modo que a língua de sinais seja central na e para a educação de todos os surdos, atendendo, desse modo, às necessidades linguísticas deles. Ancoradas em Freire (1998), defendem que, sob orientações decoloniais, a educação linguística considere a leitura de mundo e os conhecimentos dos alunos surdos. Além da oferta de uma educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução, elas sugerem que sejam consideradas as vivências dos surdos, incluindo o *Slam* do Corpo, a Literatura Surda, os artefatos culturais surdos e a língua de sinais, por potencializarem a realização de uma educação linguística decolonial. Ademais, defendem que se lute contra preconceitos que são disseminados em relação ao surdo a partir da ótica ouvintista.

À luz de Dorta (2021), é possível citar, como privações sofridas: 1) o apagamento de direitos e das existências das pessoas surdas, quando da atuação em favor de uma uniformização, promovendo o monolinguismo em Português e deixando de contemplar a língua de sinais, no processo educacional; 2) o não reconhecimento da complexidade do repertório linguístico dos surdos, resultando em práticas educacionais que desprestigiam diversas semioses na construção de sentidos e exigem que sua escrita não apresente influência da língua de sinais. Segundo a autora, ao se negligenciarem os repertórios semióticos e os patrimônios vivenciais dos surdos apagam-se seus modos de construir sentidos; 3) o pouco acolhimento que a escola inclusiva oportuniza aos surdos ao perspectivá-los como produtores de erros (considerando suas produções textuais) e dotados de falta (a da audição), responsabilizando-os por suas dificuldades de aprendizagem, ignorando serem consequência de um processo educacional desatento à sua especificidade linguística; 4) a não consideração das diferentes identidades surdas, perante as quais cabe ter sensibilidade quanto a promover a equidade em contraposição a um ideal de igualdade que apaga as diferenças, inclusive de oportunidade e acesso à educação. A autora destaca que, dentre os surdos, nem todos realizam leitura labial, oralizam e têm contato com a Libras desde a mais tenra idade, mas tal pluralidade é, por vezes, ignorada pela escola.

Como questões propositivas, a autora advoga pela necessidade de ser repensado o "tecido social da educação" (Dorta, 2021, p. 276), incluindo concepções de língua/linguagem e letramento. Ela defende que adotar a concepção ampliada de língua é um movimento orientado para a construção de políticas e projetos educacionais outros, rompendo com

concepções engessadas que promovem o monolinguismo e o apagamento de existências e conhecimentos. Ela propõe o reconhecimento da teoria da corporeidade, na elaboração de recursos educacionais, para que, em oposição a práticas grafocêntricas que negligenciam os corpos das pessoas surdas (os quais são constituintes de suas práticas comunicativas), tornem-se possíveis experiências ampliadas de letramento. Nesse ínterim, indicando o necessário apoio aos direitos linguísticos das pessoas surdas, os quais se imbricam ao direito de existir, reivindica que os surdos sejam percebidos como multilíngues e sejam reconhecidas suas subjetividades, seus saberes, suas práticas de linguagem, plurais, híbridas e heteroglóssicas.

Os apontamentos de Muniz e Ramos (2021) revelam, como uma privação sofrida, a ineficácia da escola quanto a garantir ao surdo o desenvolvimento de competências de escrita. Elas apontam a ineficiência das práticas escolares ancoradas em abordagens do léxico, em detrimento do desenvolvimento de conhecimentos da morfologia da língua, conforme indica Fernandes (2003 *apud* Muniz; Ramos, 2021), e das centradas em gramática, desconsiderando o viés discursivo-pragmático. Outras privações, entrevistas no texto, incluem: 1) o fato de a implementação de políticas linguísticas educacionais voltadas às pessoas surdas se mostrar dissociada da visão de letramento ideológico e da compreensão das translinguagens, resultando na hegemonia da visão reducionista de bilinguismo e do letramento no modelo autônomo; 2) a oferta de um ensino mediado por intérpretes, pois, segundo elas, esse ensino não tem possibilitado aos surdos desenvolver conhecimento da estrutura do Português escrito.

Frente às privações, como propostas para o desenvolvimento da escrita, elas acreditam, por exemplo, que um trabalho que integre aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua, com os registros concorrentes nas duas línguas (Libras e Português)[55], a partir de usos reais da língua, pode contribuir para que os alunos surdos percebam a língua como um processo. Elas reivindicam que o Estado implemente o apregoado pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) quanto à formação docente para atuar na educação de surdos. Alinhadas ao enfoque decolonial, advogam por uma prática didática que envolva o discente e reconheça suas translinguagens, apropriando-se destas na construção de sentidos. Para isso, convocam os docentes a conduzirem o processo de educação linguística, conjugando translinguagens e pensamento crítico, em favor da promoção da justiça social e, conforme Mignolo (2017 *apud* Muniz; Ramos, 2021), contra o epistemicídio. Ancoradas em Santos (2018), salientam a primazia da justiça cognitiva como condição para a promoção da justiça

[55] Nota da autora: Nesta tese, foi editada a palavra “Português”, por apresentar erro de digitação na versão do artigo publicado, tendo sido grafada “Portugueês”.

social e, a partir de Santos (2019), conclamam à urgência da transformação epistemológica no campo da educação de surdos.

O referencial, desta seção, permite notar dois caminhos possíveis que as políticas linguísticas e educacionais explícitas podem tomar no chão de sua implementação, por meio de políticas linguísticas implícitas, as *de fato* (Shohamy, 2006): a reiteração delas ou a insurgência contra elas. Quando promovem privações no contexto escolar, cabe a docentes posicionados, responsáveis, cidadãos, éticos e críticos (Cavalcanti, 2013) ser insurgentes e resistir à sustentação/manutenção de tais privações. Os apontamentos dos autores, informativos das privações sofridas pelos surdos, denunciam a reiteração de políticas linguísticas e educacionais explícitas opressoras, bem como as implícitas de igual caráter. Em contraposição a elas, insurgem apontando gretas de resistência, por meio de suas proposições, sementes a serem distribuídas nos caminhos da formação docente, espaço potencial de nascimento de construtores de caminhos. Sem pretender ser conclusiva, a próxima seção retoma os pontos comuns relativos às privações sofridas e aos encaminhamentos, destacando a importância da formação docente para a implementação de políticas linguísticas implícitas de resistência.

3.5 PARA A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS: FORMAÇÃO DOCENTE COMO GRETAS DE RESISTÊNCIA

Partindo da ideia de políticas linguísticas como sendo do escopo das "[...] decisões referentes às relações entre línguas e a sociedade [...]" (Calvet, 2007, p. 11) e tomando-as de forma indissociável de sua aplicação, para além das ações do Estado, a concepção de políticas linguísticas implícitas como as que se realizam efetivamente, para além do que determinam as explícitas, e podem ser identificadas a partir do estudo de práticas docentes (Shohamy, 2006) evidencia a potencialidade do agir docente como um esperançar ante opressões e apagamentos impostos social, oficial e verticalmente. Como um mecanismo de políticas linguísticas implícitas capaz de transformar ideologia em prática e vice-versa (Shohamy, 2006), a política linguística educacional pode, assim, contribuir para desestabilização de crenças e mitos em torno das linguagens, os quais, por vezes, subordinam os surdos por influência de determinadas representações de línguas, bilinguismo, pessoa surda, educação bilíngue etc.

É comum no referencial a percepção da interrelação entre tais representações e o desenho das práticas educacionais, confirmando o quanto as crenças e mitos acerca das

linguagens[56] afetam o funcionamento das línguas socialmente, conforme alertado por Schiffman (1996). Assim, a concepção de surdo como deficiente (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016) gera preconceitos, subalternizações, marginalizações e apagamentos no contexto escolar, resultando na estigmatização de suas práticas de linguagem (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Lima; Rezende, 2019; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), no apagamento de seus direitos e de suas existências (Dorta, 2021) e na dificuldade de se romper com os binarismos que os subjugam em relação aos ouvintes e de executar um currículo pós-colonial (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016). Inerente a isso, os surdos são alocados no espaço do tratamento da indiferença e sofrem com a desvalorização de suas práticas linguísticas e culturais (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Dias; Anache; Maciel, 2020; Nogueira, 2020; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), com a tentativa de normalização (Lima; Rezende, 2019), com o colonialismo ouvintista (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Dorta, 2021) e, ainda, com a exigência de que sejam bilíngues bimodal e interculturalmente para poderem ser reconhecidos na sociedade ouvintista (Bento *et al*., 2021). Sofrem, também, com a negação dos seus direitos linguísticos (incluindo, o de aprender a língua de sinais e de ter a sua identidade e cultura respeitadas) (Dias; Anache; Maciel, 2020), o que corresponde à denúncia de Shohamy (2006) ao indicar ser uma violação de direitos linguísticos a imposição de uma língua hegemônica como a língua de instrução de grupos minoritários, bem como a deslegitimação de conhecimentos linguísticos que eles possuem.

Logo, a educação inclusiva se revela aquém das necessidades educacionais das pessoas surdas, pois silencia seus modos de construir sentidos (Dorta, 2021) e evidencia a existente dificuldade de concretizar sua inclusão (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016) no espaço escolar. No sistema educacional inclusivo, desponta o condicionamento do surdo à aprendizagem escolar mínima, a falta ou a dificuldade de comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), a frágil formação profissional de intérpretes e de professores para atuar com surdos (Balabuch, 2019; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), a falta de interação com esses alunos no processo educativo, a opressão para que oralizem e empreguem o Português escrito em seu registro normativo (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016) e a despreocupação com sua aprendizagem (Bento *et al*., 2021; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016).

[56] Nota da autora: Nesta tese, foi editada a palavra “linguagem”, por apresentar erro de concordância na versão do artigo publicado.

Também se nota a realização de práticas de letramento escolar pouco significativas para surdos (Lima; Rezende, 2019; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016) e ineficazes no sentido de garantir-lhes o desenvolvimento de competências de escrita (Muniz; Ramos, 2021), por se pautar por um ensino de língua de caráter estruturalista, fragmentado, descontextualizado (Balabuch, 2019), normativo-ouvintista, inclusive no processo de avaliação desses alunos (Bento *et al*., 2021; Lima; Rezende, 2019; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016). Nesse ensino, há a implementação de uma educação linguística de perspectiva monolíngue (Dorta, 2021; Nogueira, 2020), resultando na separação das línguas no processo educacional (Dias; Anache; Maciel, 2020), na promoção da colonialidade linguística da Libras (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Lima; Rezende, 2019) e na realização de injustiça social e epistêmica (Lima; Rezende, 2019). Ocorre, assim, a manutenção da colonialidade linguística enunciada por política linguística explícita, a partir da imposição da insubstituibilidade do Português escrito pela Libras (Brasil, 2002), ratificando a presença de ideologias linguísticas em prol do purismo linguístico e da lealdade a uma língua oficial (Shohamy, 2006).

Somado a isso, o pouco acolhimento que a escola inclusiva possibilita aos surdos (Dorta, 2021), a falta de políticas linguísticas adequadas (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), a escassez de materiais didáticos condizentes com suas necessidades e especificidades linguísticas e culturais (Bento *et al*., 2021), a não compreensão e acolhimento das suas translinguagens (Muniz; Ramos, 2021) e o apoio familiar a práticas oralistas (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016) resultam em defasagens educacionais que, por vezes, são atribuídas aos próprios surdos, sem se questionar o que as causa, de fato (Bento *et al*., 2021; Dorta, 2021). Tal culpabilização mascara, no entanto, o irrealismo e a não exequibilidade de políticas linguísticas educacionais (Shohamy, 2006), servindo para ocultar a necessidade de revê-las, modificá-las, elaborar outras.

Diante de todos esses aspectos inerentes ao contexto de educação inclusiva, no tocante às pessoas surdas, surgem resistências que se constituem políticas linguísticas implícitas em prol de uma educação linguística decolonial e transformativa. Nesse ínterim, os encaminhamentos dos pesquisadores e educadores apontam caminhos para a insurgência, para a abertura de gretas que possibilitem crescer pequenas esperanças (Walsh, 2020), esperanças de caminhos alternativos, desde o campo da formação docente às vivências sociais. Assim, os encaminhamentos enunciam resistências que, no chão da implementação de políticas linguísticas e educacionais explícitas, podem configurar políticas linguísticas implícitas outras.

Dentre os encaminhamentos, destaco a reivindicação por transformações no campo epistemológico, o que acentua a importância da formação docente para a transformação das

políticas linguísticas (e) educacionais. São reivindicados: o multiculturalismo pós-colonial (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016); uma ecologia de saberes que oportunize o diálogo[57] de línguas, culturas e saberes novos com os anteriores, acolhendo, em contexto educacional, os multi/translinguismos existentes (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016); letramentos críticos e translingualismos (Balabuch, 2019); uma epistemologia linguística liminar que legitime as práticas de *linguajamento* dos surdos, assumindo o Português dos surdos como uma variedade do Português e promovendo a desinvenção dessa língua e da Libras; um projeto ontoepistêmico de letramento; políticas linguísticas pluralistas e decoloniais[58], a serem criadas e fortalecidas (Lima; Rezende, 2019); a orientação translíngue como caminho para superar perspectivas que sustentam a hegemonia do Português na educação de surdos; novas orientações relativas às concepções de língua/linguagem, bilinguismo e de educação bilíngue; mais esforços para que a implementação de políticas voltadas aos surdos interrompa a opressão linguística e social (Dias; Anache; Maciel, 2020); tecnologias digitais e a orientação translíngue em vista da promoção de uma educação linguística ampliada (Nogueira, 2020); novas formas de pensar escola, currículo, estratégias de ensino, materiais didáticos, bilinguismo e educação bilíngue, centrando-os na pessoa surda e respeitando seu direito linguístico (Bento *et al*., 2021); mudança em políticas linguísticas educacionais; oferta de educação bilíngue (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021); novas formas de pensar o *tecido social da educação*, incluindo concepções de língua/linguagem e letramento; políticas e projetos educacionais outros, a serem construídos, em apoio aos direitos linguísticos e existenciais das pessoas surdas; recursos educacionais que reconheçam a teoria da corporeidade e as pluralidades identitária, cultural e de linguagem dos surdos (Dorta, 2021); implementação estatal da exigência de formação para atuar como docentes de surdos, conforme determinado pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005); uma educação linguística que conjugue translinguagens e pensamento crítico; transformação epistemológica no campo da educação de surdos (Muniz; Ramos, 2021). Como se pode notar os sentipensamentos em prol das transformações das práticas educacionais perpassam as transformações de orientações ontoepistemológicas, compreendendo as políticas linguísticas e educacionais e mesmo concepções de língua/linguagem, bilinguismo, educação bilíngue etc.

Para sentipensar tais transformações, a formação docente, quando calcada por ontoepistemologias pluralistas e críticas, como as orientações translíngues e decoloniais o

[57] Nota da autora: Nesta tese, foi editada a palavra “diálogo”, por apresentar erro de digitação na versão do artigo publicado, tendo sido grafada “diálogos”.
[58] Nota da autora: Nesta tese, foi editada a palavra “decoloniais”, por apresentar erro de digitação na versão do artigo publicado, tendo sido grafada “decolonais”.

revelam ser, pode se tornar propulsora de resistências docentes, uma sementeira de *construtores de caminhos* (De Souza Silva, 2013; Walsh, 2013), comprometida com a abertura de frestas para insurgência e transformação de políticas linguísticas educacionais. Uma vez que são as práticas e as crenças linguísticas que (re)constituem as práticas sociocomunicativas e representam as formas de se relacionar com o mundo (Spolsky, 2012) e se reverberam nas práticas educacionais, a orientação translíngue, enquanto uma *estratégia decolonial* (Severo; Abdelhay; Makoni, 2020) ante opressões linguísticas e sociais, potencializa sentipensar tais práticas e crenças de modo mais acolhedor. Por consequência, possibilita desestabilizar o monolinguismo e reconhecer a importância da agência docente na promoção das justiças social e epistêmica, como entendo a partir de Severo, Abdelhay e Makoni (2020).

A partir das reivindicações dos estudiosos que nutrem meu sentipensar, é possível ratificar que uma formação docente, orientada por ontoepistemologias pluralistas e críticas e voltada à promoção de uma educação linguística ampliada, é de grande importância para desestabilização, confronto e, quem sabe, superação das privações sofridas por surdos, em contexto educacional. Para isso, ciente de que "precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída" (Freire, 2013, p. 10), a formação docente precisa se constituir como canteiro de esperançares.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BALABUCH, M. L. R. Letramentos críticos e translingualismo em Libras: Uma ideia. **Papéis**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 7-29, 2019.

BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G.; BARBOSA, A. F. Política Linguística e Ensino de Português como Segunda Língua. *In*: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (org.). **Libras em Estudo**: Política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 119-137.

BENTO, N. A.; COSTA, K. M.; BOMFIM, L. F.; TAVARES, T. N.; ANDRADE, A. C. Educação bilíngue para surdos: tudo certo como dois e dois são cinco. **Grau Zero**, v. 9, n. 1, p. 21-43, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 79, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

CALVET, L.-J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007.

CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

DE SOUSA LEITE, L.; BATISTA CABRAL, T. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021.

DE SOUZA SILVA, J. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: el paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013, p. 470-507.

DIAS, N.; ANACHE, A. A.; MACIEL, R. F. Os Limites e Contradições da Educação Bilíngue para Estudantes Surdos. **Revista de ensino, educação e ciências humanas**, v. 21, n. 1, p. 47-54, 2020.

DORTA, J. V. Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 272-294, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

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

LIMA, H. J. de; REZENDE, T. F. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada. ***D.E.L.T.A***., v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. **Sentipensar**: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MUNIZ, V. C.; RAMOS, D. C. M. P. Educação linguística no contexto de graduandos surdos: contribuições dos estudos decoloniais e de translinguagem. **Pensares em Revista**, n. 22, p. 181-201, out. 2021.

NAVEGANTES, E.; KELMAN, C. A.; IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 76, p. 1-13, 2016.

NOGUEIRA, A. S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. **Diacrítica**, v. 34, n. 1, p. 291-310, 2020.

OLIVEIRA, G. M. Prefácio. *In*: CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007, p. 7-10.

PAZ, L. L. Políticas linguísticas e educacionais e a educação linguística de surdos sob horizontes translíngues e decoloniais: a construção de um banco de dados. **Ao Pé da Letra**, v. 25, n. 1 (no prelo).

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica – privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and Language Policy**. London, Routledge, 1996, 351p.

SEVERO, C.; ABDELHAY, A.; MAKONI, S. Translanguaging in the Global South. **Scrutiny2**, v. 25, n. 1, p. 104-109, 2020.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Abingdon, Routledge, 2006, 185p.

SILVA, E. R. da. A Pesquisa em Política Linguística - Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013.

SPOLSKY, B. What is language policy? *In*: SPOLSKY, B. (org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 3-15.

VIDON, L. N.; BACHIETE, J. A.; DOMINGOS, P. In/exclusão e a construção de saberes multi/translinguísticos entre surdos e ouvintes. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 77-92, 2016.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, p. 23-68, 2013.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In*: LOSACCO, J. R. (org.). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. 1. ed. Caracas - Venezuela: El perro y la rana, 2020, p. 139-178.

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÕES SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS E PRÁTICAS DOCENTES: TENSÕES, CORRESPONDÊNCIAS E ESPERANÇARES

Freedom of Communication
(Nancy Rourke, 2017 - pintura a óleo)[59]

Eu não domino *nenhuma* língua...
Ela é que me toma, me mina e me transpassa,
levando-me por caminhos que meus pés não pisam,
mas meus ouvidos tomam para si.
Eu não domino *a* língua...
Ela é que me faz sua casa, ora me esconde e abraça,
ora atravessa meu corpo,
esvaziando meus gritos silenciados
e gritando meus desejos não confessados, meus medos banidos.
Eu não domino *aquela* língua...
Ela é que me toma para si, na mesclagem de várias outras,
e cantando em mim faz das lágrimas palavras,
rios caminhantes no meu rosto.
Eu não domino *esta* língua.
Apressadamente, ela confessa as filiações das quais digo me desprender.

[59] Na descrição da pintura da artista surda, consta que a "pintura é inspirada no *vlog* de Deanne Bray, *Freedom of Communication*, baseado na Declaração de Direitos da Criança Surda [...]", evidenciando o desejo de que exista uma escola de surdos em que todos possam se comunicar, livremente. A pintura exibe a representação de "duas crianças surdas muito brincalhonas e alegres", cuja autoestima floresce em decorrência da conexão de suas mentes (Informações disponíveis em: https://www.nancyrourke.com/freedomofcommunication.htm. Acesso em: 08 jul. 2023).

A língua, pluralidades em mim,
reveste-me dos outros que meus ouvidos, meus olhos e meu corpo abraçaram.

Linguasoutras

4.1 INTRODUÇÃO

Articulado ao anterior, este capítulo focaliza o objetivo específico b) da tese, a saber: Problematizar publicações que tematizem letramentos de pessoas surdas e propostas didáticas nesse contexto, com vistas a discutir se/como tais referências (cor)respondem às políticas linguísticas e educacionais, às concepções *língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão* e *educação bilíngue* e à promoção de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Nessa direção, o capítulo se volta a apresentar uma discussão sobre as tensões e correspondências entre o referencial da pesquisa bibliográfica (Balabuch, 2019; Bento *et al*., 2021; De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Dias; Anache; Maciel, 2020; Dorta, 2021; Lima; Rezende, 2019; Muniz; Ramos, 2021; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016; Nogueira, 2020; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016) e as políticas linguísticas explícitas que contemplam as pessoas surdas (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021) quanto às supramencionadas concepções e suas implicações para a educação linguística dessas pessoas. Por conseguinte, o intuito é constituir um retrato dos problemas evidenciados pelas tensões, acentuando as resistências dos pesquisadores-agentes em favor de uma educação decolonial, pluralista etc., as quais constituem esperançares (Freire, 2013) de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Constituem esperançares porque indiciam um desejo de mudança, uma *espera na luta* (Freire, 2013), travada discursivamente no texto, mas também nas práticas didáticas, epistemológicas, de linguagem etc. defendidas, adotadas, propostas. Constituem esperançares porque nutrem o sonho de uma educação outra, resistindo às desesperanças observadas, descobertas, percebidas, a partir das narrativas do outro e da própria realidade social e escolar.

Tendo em vista os propósitos supramencionados, este capítulo foi organizado da seguinte maneira: na próxima seção, abordo as tensões e correspondências considerando o conjunto de textos. Na sequência, retomo a pergunta de pesquisa 1) Levando-se em conta as políticas linguísticas e educacionais oficialmente instauradas no Brasil no campo da surdez, como podem ser delineados os principais problemas apontados por pesquisas da área sobre educação de surdos no que respeita às escolas inclusivas? A partir dessa pergunta, procuro apresentar uma síntese dos principais problemas das escolas inclusivas, à luz do referencial, pontuando as resistências docentes manifestas nas tensões. Concluo o capítulo apresentando

uma reflexão sobre a importância do conhecimento de políticas linguísticas explícitas e implícitas e da adoção de uma postura sentipensante e decolonial perante elas para que sejam implementadas de modo a contribuir para a realização de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva.

4.2 TENSÕES E CORRESPONDÊNCIAS ENTRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EXPLÍCITAS E IMPLÍCITAS

Tendo em consideração as concepções de políticas linguísticas explícitas como sendo as oficiais, presentificadas neste trabalho pelos documentos que contemplam as pessoas surdas (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021), e de políticas linguísticas implícitas como sendo as que podem ser notadas a partir do estudo de práticas docentes, materiais didáticos etc. (Schiffman, 1996; Shohamy, 2006), o estudo das tensões e correspondências entre os dois tipos de políticas linguísticas permite notar em que medida as práticas docentes (didáticas, de linguagem etc.) observadas no referencial deste trabalho manifestam resistências docentes. Nesta seção, as tensões e correspondências centram-se nas concepções de *língua/linguagem*, *surdez, pessoa surda, inclusão* e *educação bilíngue*, pesando suas implicações para o processo da *educação linguística institucionalizada* (Bagno; Rangel, 2005). Para apresentá-las, considero a ordem cronológica das publicações do referencial, destaco os documentos oficiais citados pelos autores e, desde que possível, procuro relacionar os textos do referencial. A abordagem do referencial será feita conforme a sequência, a saber: Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016), Vidon, Bachiete e Domingos (2016), Balabuch (2019), Lima e Rezende (2019), Dias, Anache e Maciel (2020), Nogueira (2020), Bento *et al*. (2021), De Sousa Leite e Batista Cabral (2021), Dorta (2021) e Muniz e Ramos (2021).

A discussão desenvolvida por Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016) faz destaque à Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), citando o reconhecimento da Libras; ao Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), frisando a inclusão dessa língua como disciplina curricular e a necessidade de formação de professores e de intérpretes; à Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), indicando existir uma preocupação com a inclusão escolar do aluno surdo; e à Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), argumentando haver o reconhecimento de que questões culturais e linguísticas constituem os direitos humanos. Esses documentos são, assim, acionados no texto para destacar elementos-chaves da educação linguística dos surdos, a saber: A Libras, a inclusão dos surdos e o respeito à sua cultura e à sua língua. Ainda que as autoras reconheçam a existência de melhorias na educação de surdos decorrentes da Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e do Decreto nº 5.626 (Brasil,

2005), elas problematizam a discrepância existente entre o que dizem os documentos legais e o que se constata nas práticas escolares, inclusive quanto à não concretização da inclusão prevista na Lei nº 13.005 (Brasil, 2014) e ao não respeito e reconhecimento da cultura surda e da língua de sinais como direitos humanos das pessoas surdas.

Em termos de concepção de *língua/linguagem*, o texto revela aproximações com as concepções predominantes nos documentos analisados, considerando a nomeação "Segunda Língua" para o Português e "Primeira Língua" para a Libras. Ademais, apesar de se oporem à exigência de que a escrita dos surdos seja livre de influências da língua de sinais, arguindo em favor do rompimento com a hegemonia do Português e argumentando que essa influência é característica de falante de Segunda Língua, ao indicarem que tal registro se trata do fenômeno *interlíngua*, as autoras destoam de Muniz e Ramos (2021), para quem o termo tem caráter pejorativo, de entrelugar, por isso, substituem-no pelo conceito de *translinguagem*. Sopesando os cinco anos de distanciamento entre as duas publicações, tal divergência discursiva permite entrever as transformações por quais passam os campos epistemológicos, seja por influência do que é observado na realidade comunicacional, em constante mudança, seja em decorrência do aprofundamento de discussões críticas em relação a pressupostos epistemológicos.

Concordando com Muniz e Ramos (2021), é possível dizer que a perspectivação da produção escrita do surdo como interlíngua, como uma produção linguística provisória, em processo, coloca-a no estado de espera de um registro livre dessa influência e ratifica a ideia de um duplo monolinguismo (Yip; Garcia, 2017 *apud* Muniz; Ramos, 2021), a partir do qual é esperado que as práticas linguísticas expressem separadamente as *línguas nomeadas* (Otheguy; García; Reid, 2015, 2018). Conforme alertam Silva e Santos (2017), não se pode negar a existência de

> [...] um fosso entre as complexas e criativas práticas de linguagem e a busca pela homogeneidade cultural e linguística idealizadas, escamoteando as práticas de linguagem híbridas que os alunos trazem e que extrapolam esse ideal como, por exemplo, a escrita dos surdos (Silva; Santos, 2017, p. 270).

Diante disso, conforme já abordado (*vide* cap. 1), a partir de Bakhtin (2006), é importante destacar que a rigidez e a estabilidade do sistema linguístico existem apenas para a consciência individual de um falante, já que, conforme defende esse autor, a língua se realiza fundamentalmente na interação verbal, sendo decorrente desta. Nesse sentido, a "interlíngua" indica mais uma prática entre-línguas, resultado da interação de um falante com as línguas que pratica, revelando como ele é constituído por elas e como as constitui em uma única prática de linguagem.

Em relação à concepção de *pessoa surda*, há, no texto, a representação da diferença surda: "o surdo pensa o mundo de uma forma diferente" (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016, p. 6), ratificando a concepção de *surdez* "como uma diferença" (Skliar, 2016b, p. 6), atrelada, principalmente, à diferença na forma de construir sentidos. Por sua vez, a concepção de *inclusão* emerge associada à representação de um processo escolar limitado e de "faz-de-conta", por ser pautado por um modelo de escola de ouvinte e ser dotado de barreiras linguística e cultural entre alunos e professores. Assim, o intuito de inserir o surdo em instituições ouvintes e de oportunizar seu acesso à educação em Português escrito resulta, segundo as autoras, em algo não concretizado. Contrapondo-se ao modelo de educação inclusiva, emerge a concepção de *educação bilíngue*, a qual é representada como uma "perspectiva em construção, pois escolas plenamente bilíngues ainda não existem" (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016, p. 7) e um dos pilares dessa educação não é atendido na realidade educacional dos surdos, qual seja: o ensino da Libras precedente ao do Português escrito.

Em linhas gerais, a educação linguística reivindicada pelas autoras aproxima-se das políticas linguísticas explícitas, a partir da defesa de que a educação bilíngue é essencial, por possibilitar que a especificidade linguística e cultural dos surdos seja de fato considerada no processo educacional, no qual a Libras assume papel protagonista.

A discussão tecida por Vidon, Bachiete e Domingos (2016) mobiliza, de forma implícita, a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), para destacar o marco inicial do reconhecimento da Libras, e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), para evidenciar a garantia legal de práticas educacionais condizentes com a especificidade das pessoas surdas. Em termos de concepção de *língua/linguagem*, pautando-se em bases bakktinianas, os autores dizem conceber língua e linguagem de forma indissociável, adotando, inclusive, em seus escritos, a nomeação "língua(gem)" (p. 78) e as expressões "língua(gem)s de sinais", "língua(gem)s orais-auditivas" e "língua(gem)s escritas" (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016, p. 88), representando uma perspectiva multi/translinguística de língua. A concepção de *pessoa surda* é presentificada, no texto, de forma coerente com o reivindicado pelos movimentos surdos, já que os autores usam as nomeações "surdos" e "aluno surdo", afastando das políticas linguísticas explícitas que fazem uso do rótulo "deficiência", como por exemplo, na expressão "pessoa com deficiência" (Amapá, 2015; Brasil, 2009, 2014, 2015). Relacionado a isso, a concepção de *surdez* alinha-se à perspectiva socioantropológica, uma vez que a diferença linguística e cultural é centralmente tomada no texto. A partir dessa perspectiva, "[...] a surdez é vista como uma diferença cultural e linguística. Na direção da surdez como uma diferença linguística, será defendida a concepção

do surdo como sujeito que desenvolve a sua atividade simbólica, mediado pela Língua de Sinais" (Abreu, 2020, p. 716).

Dentre todos os conceitos, é central no texto o da inclusão, sendo representada como uma prática imbuída de forças/práticas excludentes e nomeada de "*in/exclusão*" (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016, p. 86). Segundo os autores, por vezes, a inclusão é apresentada de forma "floreada", carecendo-se, portanto, de uma inclusão humanizada. A concepção de *educação bilíngue* emerge, no texto, a partir da reivindicação, à luz de Maher (2007 *apud* Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), de que a concepção de *bilinguismo* seja questionada, assim como a concepção de surdo, cultura surda, língua de sinais, escola de surdos e de educação inclusiva. Nesse sentido, os autores contestam concepções engessadas de "bilinguismo monolíngue", inerente a documentos legais (Lima; Rezende, 2019), destoando das políticas linguísticas explícitas ao defenderem "[...] a importância do processo dialógico e interativo entre língua(gen)s de sinais e língua(gen)s orais auditivas para o desenvolvimento cultural, social e multi/translinguístico de alunos surdos e ouvintes dentro do espaço escolar [...]" (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016, p. 77).

De modo geral, a educação linguística reivindicada pelos autores distancia-se das políticas linguísticas explícitas, a partir das perspectivas de língua/linguagem e de inclusão escolar assumidas, dado que acolhem as várias linguagens e defendem uma inclusão humanizada, pluralista.

Balabuch (2019) menciona, em seu artigo, a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) e a Lei nº 13.005 (Brasil, 2014). A primeira é citada, pela autora, para destacar o reconhecimento oficial da Libras em território nacional, evidenciando o vínculo dessa língua com a(s) Comunidade(s) Surda(s). O Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) é citado para enfatizar a constituição da Libras como uma disciplina curricular. O Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014) é mencionado no texto para acentuar o papel do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) quanto a fornecer subsídios a esse plano no que respeita à educação de surdos. Em linhas gerais, a menção às leis ocorre para evidenciar como as pessoas surdas são contempladas por políticas linguísticas e educacionais oficiais, especialmente no que tange à Libras.

No que concerne às concepções, a de *língua/linguagem* emerge, no texto, a partir da identificação da Libras como língua natural e como Segunda Língua de ouvintes brasileiros, com a indicação de que essa língua seja ensinada, prioritariamente, por professores surdos, conforme defendido pela autora, reiterando a orientação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). É possível notar, na determinação desse perfil de professor,

a influência da perspectiva monoglóssica, que se pauta na ideia de falante nativo como sendo o ideal de professor, mesmo que o texto defenda o reconhecimento e a validação das translinguagens e das pluralidades linguísticas, culturais e sociais e problematize orientações monolíngues, dentre as quais está a ideia de falante nativo e a de que as línguas possuem donos legítimos. Todavia, por meio da nomeação "translingualismo", a autora conclama ao reconhecimento da natural presença da translinguagem em contexto educacional envolvendo surdos e ouvintes, argumentando que Libras e Português e outras línguas e linguagens não podem ser desvinculadas e que existe uma *complexidade translíngue* nas práticas comunicativas da Comunidade Surda. Emerge, assim, a concepção de *bilinguismo dinâmico* (García, 2009 *apud* García; Li Wei, 2014), com a afirmação de "[...] que os falantes bilíngues não utilizam repertórios puramente monolíngues, mas apelam para recursos variados para que haja entendimento e negociação de sentidos" (Balabuch, 2019, p. 24).

De acordo com García e Li Wei (2014), essa concepção de bilinguismo afasta-se da ideia da existência de uma L1 e uma L2 como línguas autônomas, pois considera a complexidade e interrelação das práticas linguísticas dos bilíngues, entendendo que estas integram um único sistema linguístico, no qual as línguas não funcionam linear nem separadamente. García e Cole (2016) argumentam que o bilinguismo é dinâmico porque, semelhante a uma árvore que possui um tronco, várias raízes e ramas, a pessoa bilíngue é constituída de diversas práticas linguísticas, as quais, por sua vez, se realizam de diferentes maneiras. Megale (2019, p. 20), também citando García (2009), denomina essa perspectiva de *heteroglóssica,* dado que "[...] considera que o sujeito bilíngue se constitui na imbricação de suas duas línguas".

Quanto à concepção de *pessoa surda,* esta revela-se coerente com as demandas surdas já que a autora faz a opção pelas nomeações *surdo* e *aluno surdo*, por exemplo. Por sua vez, a concepção de *surdez* se associa à perspectiva da diferença linguística e cultural, pois, para a autora, "[...] o surdo se expressa de uma maneira particular que não se reduz a (sic) mera tradução de sentidos fisicamente falando" (Balabuch, 2019, p. 16). A concepção de *educação bilíngue* não foi notada no texto. Essa ausência se mostra associada à concepção de *inclusão,* uma vez que é possível notar a valoração da política que sustenta o sistema inclusivo, culminando na representação da inclusão como um "[...] espaço para acomodar diferenças entre surdos e ouvintes e de estímulos a uma prática transformativa de formação e ensino para ambas as comunidades" (Balabuch, 2019, p. 23). Tal representação parece estar associada ao interesse de chamar atenção para a valorização e a importância do profissional tradutor-intérprete no contexto escolar. Mediante avaliação positiva do sistema educacional inclusivo e a não menção

à educação bilíngue, revela-se, então, um ponto divergente das demandas surdas, na medida em que é predominante nas comunidades surdas a reivindicação da educação bilíngue de surdos, para a qual se defende a existência de profissionais docentes bilíngues (Brasil, 2021). No entanto, a discussão desenvolvida pela autora suscita vias outras de olhar e pensar a inclusão escolar.

Em linhas gerais, a educação linguística reivindicada pela autora afasta-se das políticas linguísticas explícitas no que respeita à orientação de língua/linguagem, pois valida as translinguagens, problematiza o monolinguismo e defende que o contexto educacional que envolve surdos e ouvintes é constituído de uma *complexidade translíngue,* por causa da qual as linguagens não podem ser tomadas de forma separada. A indicação de tal complexidade é coerente com a observação de Silva e Santos (2017) quanto ao fato de os surdos realizarem práticas comunicativas variadas, seja entre eles, seja entre eles e ouvintes, fazendo uso de diversas *semioses* (Rojo; Moura, 2019).

Lima e Rezende (2019) mobilizam, em sua discussão, a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005). Ainda que os autores destaquem a importância daquela lei para o reconhecimento da comunidade linguística dos surdos, a menção a ela é feita diversas vezes para acentuar a superioridade que esse documento outorga ao Português em relação à língua de sinais, ao determinar que esta não pode substituir a modalidade escrita daquela, instituindo por esse meio a colonialidade linguística. A *colonialidade linguística* (Garcés, 2007) ou *colonialidade da linguagem* (Baptista, 2022) se manifesta na relação desigual entre essas duas línguas de modo a tornar a língua de sinais a *ponte* (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016; Silva, 2008, 2015; Silva; Favorito, 2018) para a oral-auditiva. De acordo com Garcés (2007), a *colonialidade linguística* possui dois lados: subalterniza determinadas línguas e coloniza a palavra de seus falantes, impedindo seu "dizer". Citando Mignolo (2003), Baptista (2022) explica que a *colonialidade da linguagem* ocorre por meio da diferenciação colonialista das línguas, por exemplo, restringindo o que podem fazer, onde podem circular, para o que são válidas e aceitáveis, conforme o denuncia Garcés (2007).

Tendo em vista a redação dessa lei, Lima e Rezende (2019) destacam que ela possibilita notar a necessidade de as concepções de linguagem serem problematizadas e reconfiguradas e de as ideologias linguísticas coloniais serem desestabilizadas. No entanto, para notar tal necessidade, é preciso um olhar crítico e disposto a "desinventar" as línguas, reconhecendo que as assimetrias de poder estabelecidas por políticas linguísticas explícitas para/entre as línguas refletem e (re)produzem assimetrias também para/entre seus falantes. Segundo Makoni e Pennycook (2015, p. 11), as línguas são uma invenção e a ideologia

linguística que as toma "[...] como categorias separáveis e enumeráveis [...]" é inerente a essa invenção e funda-se no ato de nomear. De acordo com eles,

> A ideologia da invenção opera como uma crítica da imposição linguística e do imperialismo linguístico, não no sentido de que as línguas são impostas a grupos minoritários, mas no sentido de que a imposição reside nas maneiras como as formas linguísticas são constituídas/construídas como línguas, e na maneira como definições particulares daquilo que conta como língua são construídas e impostas (Makoni; Pennycook, 2015, p. 15-16).

Diante disso, inerente à proposta de que as línguas sejam desinventadas está a necessidade de serem repensadas as concepções de língua, dentre as quais está a de "língua como meio de comunicação" (Makoni; Pennycook, 2015, p. 19), concepção essa presente na lei da Libras (Brasil, 2002). Para Makoni e Pennycook (2015), essa concepção impede que outras perspectivas de línguas sejam pensadas. Isso posto, atentar-se a essas concepções "[...] é uma estratégia de desinvenção importante na busca por uma maneira de evitar que linguistas e linguistas aplicados fiquem prisioneiros de suas próprias categorias semióticas" (Makoni; Pennycook, 2015, p. 20). Portanto, segundo eles, as estratégias de desinvenção são primordiais para romper com perspectivas monolíngues.

Como estratégias voltadas à desestabilização de tais perspectivas, Silva e Favorito (2018) citam os projetos interculturais e plurilíngues, conforme proposto por Maher (2007), a qual defende que tais projetos envolvam "[...] a valorização dos grupos minoritários, legislação a eles favorável e a educação do entorno" (Silva; Favorito, 2018, p. 155). Para além do monolinguismo em torno do Português, as autoras propõem que o monolinguismo em torno da Libras também seja desconstruído, uma vez que existe uma "[...] perigosa reprodução de ideologias monolíngues ou a crença em um bilinguismo monoglóssico no universo de usuários de Libras [...]" (Silva; Favorito, 2018, p. 161). Como um exemplo do reflexo desse monolinguismo está a rejeição às variedades de língua de sinais que não correspondem ao que é reconhecido como a variedade padrão, como é o caso das variedades denominadas por Gesser (2006) de *língua de sinais caseira*, conforme informado por Silva (2008). De acordo com Silva e Favorito (2018), tais ideologias restringem as práticas comunicativas, seja entre surdos, seja entre estes e ouvintes. Em consideração a isso, elas defendem a importância do reconhecimento da "diversidade linguística, comunicativa e semiótica" (Silva; Favorito, 2018, p. 155).

Retomando Lima e Rezende (2019), a menção feita pelos autores ao Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), por sua vez, serve para evidenciar a possibilidade, assegurada por esse documento, de os surdos optarem por ter ou não sua educação conduzida por meio da Libras.

Tais apontamentos revelam, então, a incoerência e/ou divergência entre as políticas linguísticas e educacionais oficiais e a realidade educacional no que respeita à liberdade de escolha dada aos surdos quanto a como pensam e desejam ser educados. Esse poder de decisão se associa ao que Skliar (2016a) entende como uma *educação e uma escola possível*, a qual, longe de ser utópica, segundo ele, "[...] se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação" (Skliar, 2016a, p. 26). Sendo assim, se as políticas linguísticas explícitas dão abertura para que essa educação e essa escola possível existam, é plausível dizer que há falhas na implementação delas, pois esta revela carência de mais atenção a esse outro.

É reflexo dessa incoerência a concepção de *língua/linguagem* predominante nos documentos, conforme noto a partir de Lima e Rezende (2019). Em relação a essa concepção, os autores argumentam em favor de uma perspectiva de *língua liminar*, sob a qual o Português do surdo é "uma ação política de enfrentamento do monolinguajamento brasileiro" (Lima; Rezende, 2019, p. 7). Nessa direção, emerge, no texto, uma contraposição à concepção de *língua/linguagem* imperante nos documentos, já que os autores abrem espaço para que seja repensada a, por vezes, inquestionável, atribuição de L1 à Libras e de L2 à Língua Portuguesa, mesmo existindo surdos com práticas linguísticas que superam tais distinções fronteiriças. Assim, os autores tecem uma problematização quanto às nomeações presentes nos documentos legais, por meio das quais Libras e Português assumem funções e importâncias diferentes. Segundo os autores, é possível que as duas línguas sejam, simultaneamente, as primeiras línguas ou as línguas maternas de determinados surdos. Em adição, Silva (2008) faz notar não haver um consenso se a Libras é a Língua Materna ou a língua natural dos surdos.

Tomando as funções de L1 e L2 atribuídas, respectivamente, à Libras e ao Português, como já dito, convém refletir sobre o esvaziamento de tais atribuições, uma vez que o reconhecimento de tais funções, considerando o que o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) adverte, conforme descrevem Silva e Favorito (2018)[60], por vezes, não reflete em como essas duas línguas são consideradas no contexto educacional. Em outras palavras, mesmo sendo identificada como a L1 dos surdos, a Libras continua assumindo lugar secundário, transitório,

[60] As autoras indicam que, "dentre outros direitos, o decreto assegurou: [...] o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos [...]" (Silva; Favorito, 2018, p. 150-151).

no processo educacional, ocupando a função de *ponte* (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016; Silva, 2008, 2015; Silva; Favorito, 2018) para a L2, sendo esta esperada como um registro de L1, sob a ótica de um falante ouvinte idealizado (Lima; Rezende, 2019). Sob a perspectiva da diglossia, como apontam Silva e Favorito (2018, p. 51), as representações das duas línguas são a de "uma variedade alta, respeitada – o português padrão – como a língua do currículo e das avaliações; uma variedade baixa, sem prestígio, relegada à função de interlocuções cotidianas ou à função de tradução simultânea nas aulas – a língua de sinais".

Ademais, se é possível notar a exigência de que os surdos aprendam o Português de forma equivalente a ouvintes, se aqueles são avaliados tendo estes como parâmetros, se não são realizadas ações que favoreçam a aprendizagem da Libras anteriormente ao Português, então a distinção entre L1 e L2 não extrapola o campo do discurso, o qual, vale ressaltar, é muito significativo e, por si só, constrói um mundo de promessas e ilusões, seja em documentos oficiais, seja na literatura da área. Em face do exposto, sentipensar os sentidos de tais atribuições às duas línguas nomeadas e a falta de coerência na prática social suscita os questionamentos: Que entendimentos se têm do que significa a Libras ser L1 e o Português ser L2? Por que o entendimento da diferença de funções da Libras e do Português para a vida da pessoa surda não mobiliza ações condizentes com tal entendimento? Como fazer a mudança, migrando da ação discursiva à ação didática? Como educar o entorno, conforme propõe Maher (2007 *apud* Silva; Favorito, 2018), com vistas a superar as hierarquias linguísticas e o monolinguismo? Para desestabilizar nossas (in)compreensões, somos convidados ao exercício da pedagogia da pergunta (Freire; Faundez, 2013) para sentipensar as concepções de *língua/linguagem* e suas implicações.

Ainda sobre o texto de Lima e Rezende (2019), ressalto que os autores problematizam, também, a concepção de *bilinguismo* que impera no âmbito da implementação das políticas linguísticas oficiais, dizendo existir um "paradoxal bilinguismo monolíngue", por parte do Estado, uma vez que se defende o bilinguismo (em Português e em Libras) dos surdos, mas as escolas em que estes são inseridos, geralmente, permanecem monolíngues, ao priorizarem o Português em suas práticas. Ocorre, dessa forma, a desconsideração do outro, o surdo, visto que se desprestigia e subalterniza a língua de sinais, desrespeitando o direito linguístico desse outro. Makoni e Pennycook (2015, p. 26) argumentam que o desenvolvimento e a promoção de línguas, ao desconsiderarem os falantes, objetificarem e normatizarem as línguas, atendem ao projeto de invenção destas. Ao contrário do que esse projeto realiza, eles conclamam à adoção da estratégia de desinvenção que toma como centrais os próprios falantes, subordinando as línguas a estes. Tal estratégia corresponde ao argumento "calvetiano",

conforme já citado, de que as línguas devem estar a serviço dos falantes e não o oposto (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Oliveira, 2007).

Em relação à concepção de *pessoa surda*, emergem, no texto, as nomeações: "povo surdo" (no singular e no plural), "pessoa surda", "surdo", evidenciando o reconhecimento da constituição da pessoa surda como membro de uma comunidade linguística, um "povo que se constitui linguisticamente por meio de uma cosmovisão mais visual que sonora" (Lima; Rezende, 2019, p. 16). Ademais, emerge, no texto, a concepção de *inclusão*, a partir da representação desta como uma prática educacional que desconsidera as necessidades de uso do Português por parte dos surdos, por ocorrer em salas de aulas complexas em que "não há justiça social nem epistêmica" (Lima; Rezende, 2019, p. 7). Em relação à concepção de *educação bilíngue*, emerge a defesa de uma "pedagogia centrada na experiência multimodal" (Lima; Rezende, 2019, p. 14), suscitando a necessidade de se pensar uma educação bilíngue especificamente de pessoas surdas.

Em suma, a educação linguística reivindicada pelos autores afasta-se das políticas linguísticas explícitas no que respeita à perspectiva de língua/linguagem, em decorrência da problematização que fazem às nomeações que a Libras e o Português recebem nesses documentos, às funções que lhes são atribuídas e às inerentes hierarquizações. As problematizações feitas pelos autores contribuem, nesse sentido, para se sentipensar as desinvenções das línguas e a realização de uma *educação e uma escola possível.*

A discussão desenvolvida por Dias, Anache e Maciel (2020) faz menção à Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), ao Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) e ao Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020). De modo geral, a menção aos documentos é feita, seja a partir de outros pesquisadores, seja pelos próprios autores, para destacar as incoerências entre tais documentos e entre estes e a realidade educacional de surdos. Assim, os autores ressaltam que, apesar de reconhecer legalmente a Libras (Brasil, 2002), a mencionada lei não favorece o protagonismo dela, em razão de não a reconhecer como uma língua oficial do país. Ademais, os autores dizem que, embora o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) protagonize a Libras no processo educacional, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020), que inclui as pessoas surdas em seu público-alvo, propicia o predomínio da língua oral-escrita uma vez que não especifica que língua deveria ser central nesse processo. Ainda citando o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), os autores pontuam que, não obstante esse documento preveja o ensino da Libras, a formação de profissionais para atuar em contexto envolvendo pessoas surdas e a curricularização da Libras na escola, tais questões não são concretizadas.

Quanto às concepções, a de *língua/linguagem* emerge, no texto, vinculada à de bilinguismo e, por consequência, à de *educação bilíngue*, a partir da defesa de que "Libras e Língua Portuguesa deveriam estar articuladas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos" (Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 48), constituindo um *repertório amplo e complexo*. Assim sendo, ainda que identifiquem a Libras como Primeira Língua e o Português como Segunda Língua, em acordo com o que preconizam os documentos legais, os autores explicitam ser orientados por uma perspectiva móvel de língua/linguagem que agrega outros recursos semióticos na construção de sentidos. A concepção de *pessoa surda*, por sua vez, é representada pelas nomeações "surdos" e "estudantes surdos", demarcando, consequentemente, o reconhecimento da diferença surda, que perfaz a concepção de *surdez* sob a perspectiva socioantropológica. A concepção de *inclusão* se revela, no texto, a partir de sua caracterização como frágil inclusão escolar do surdo, explicitando a discordância dos autores sobre esse sistema educacional no que respeita a atender às pessoas surdas. Sobre essa fragilidade, Lacerda *et al.* (2016) esclarecem que a não garantia do cumprimento dos pressupostos da inclusão escolar, conforme estabelecido legalmente, é decorrente de sua implementação depender das possibilidades dos responsáveis locais e dos entendimentos do que é inclusão. Para elas,

> [...] ao se falar em escola inclusiva para alunos surdos e ao contemplar sua condição bilíngue no espaço escolar, faz-se necessário o desenvolvimento de uma série de reflexões no interior da escola pública, visando alterar profundamente seu modo de atender e atuar com sujeitos surdos (Lacerda *et al*., 2016, p. 20).

Dentre as ações necessárias para a realização da inclusão escolar de surdos, as autoras citam: formação do corpo docente e técnico, "[...] contratação e capacitação 'em serviço' de profissionais tradutores e intérpretes de Libras e instrutores surdos [...]", definição da Libras como a Primeira Língua do processo de ensino-aprendizagem, adaptação do currículo e de metodologias de ensino e possibilitação do contato de alunos surdos com seus pares (Lacerda *et al.*, 2016, p. 20). Como é possível notar, a formação dos profissionais da educação é entendida como central para essa inclusão, todavia (é preciso ecoar o grito, reiteradamente): não recebe a necessária atenção das políticas educacionais oficiais.

Por fim, em relação à concepção de *educação bilíngue*, os autores partem do princípio de que esta "deveria ser pautada na pluralidade" (Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 48). Ancorados na concepção de *bilinguismo* de orientação translíngue, entendendo-o como dinâmico e aberto, a educação bilíngue, segundo eles, deveria ser dinâmica, contrariando o caráter vigente de subtração e/ou adição da perspectiva adotada na educação de surdos, a qual

pende para o *bilinguismo monolíngue* (Lima; Rezende, 2019). Makoni e Pennycook (2015, p. 25) corroboram essa ideia ao dizerem que o monolinguismo e o bilinguismo aditivo são semelhantes por se pautarem pela concepção de "língua como 'objeto'", sendo que o enfoque são, no primeiro caso, as "entidades singulares" e, no segundo caso, o aumento do "número de 'coisas linguísticas'". Na direção da ideia de soma de "coisas linguísticas", Megale (2019), citando García (2009), ratifica a compreensão de que as nomeações L1 e L2 se vinculam à concepção de *bilinguismo monolíngue.* Essas nomeações se vinculam "[...] ao entendimento de sujeito bilíngue como se ele fosse o somatório de dois monolíngues [....]" (Megale, 2019, p. 20), o que se repercute na ideia de proficiência, de interlíngua, dentre outras.

De modo geral, a educação linguística reivindicada por Dias, Anache e Maciel (2020) distancia-se das políticas linguísticas explícitas, a partir das perspectivas assumidas de língua/linguagem e de educação bilíngue, dado que os autores se orientam por uma perspectiva móvel de língua/linguagem que congrega recursos semióticos variados e por uma concepção de *educação bilíngue* pluralista.

Nogueira (2020) não menciona nenhum documento legal que contempla políticas linguísticas e educacionais de pessoas surdas. Ademais, de modo geral, as concepções de *surdez, inclusão* e *educação bilíngue* não se revelam de forma marcada no texto. No entanto, é possível relacionar a concepção de *surdez* à concepção de *pessoa surda* presentificada pelas nomeações "pessoa surda", "alunos surdos" e "surdos", revelando, assim, o vínculo da autora às nomeações mais atuais e reivindicadas por movimentos surdos. Ainda que a autora indique que seu texto se volta a apresentar e examinar situações de ensino de um curso de Português como Segunda Língua, a concepção de *língua/linguagem* revela-se, predominantemente, por meio das nomeações "repertórios sociossemióticos", "repertórios comunicativos" e "repertórios semióticos". O uso de tais nomeações demarca, por consequência, a posição da autora ao reconhecer "a heterogeneidade e a multiplicidade de recursos linguísticos e semióticos que caracterizam a linguagem nos espaços digitais *online*", entendendo-as como representativas da "[...] realidade comunicativa de indivíduos bi/multilíngues, como o caso de pessoas surdas" (Nogueira, 2020, p. 292). Tais nomeações ratificam a perspectiva da autora, a qual se apoia em Canagarajah (2018) para adotar uma orientação espacial em relação às linguagens, contrapondo-se a visões de língua estruturalistas e limitadas. Essa ideia é corroborada por Megale (2019) ao dizer que a noção de repertório linguístico tem sido defendida em contraposição às classificações de Primeira Língua e Segunda Língua. Inerente às noções de repertório e de orientação espacial, subjaz à discussão a concepção de *educação bilíngue* de viés translíngue. Por sua vez, quanto à concepção de *inclusão,* é possível relacioná-la com a

indicação de que impera, na educação linguística de surdos, o monolinguismo, mesmo se admitindo a idealização de uma educação bilíngue.

Em suma, a educação linguística reivindicada pela autora distancia-se das políticas linguísticas explícitas no que respeita à perspectiva de língua/linguagem, na medida em que adota a ideia de repertórios e argumenta em favor de uma educação linguística ampliada e translíngue.

A discussão desenvolvida por Bento *et al.* (2021) aborda a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) para destacar, respectivamente, o reconhecimento da Libras e sua curricularização no Ensino Superior, sendo defendida pelos autores como primordial às aprendizagens das pessoas surdas. Atreladas ao enfoque nessa língua nomeada, em termos de concepção de *língua/linguagem*, emergem, no texto, representações condizentes com as presentes nesses documentos e em outras políticas linguísticas explícitas, em que a língua de sinais é representada como "Primeira Língua" (Amapá, 2015; Brasil, 2014, 2015, 2020, 2021) e "meio de comunicação e expressão" (Brasil, 2002) e o Português como "Segunda Língua" (Amapá, 2015; Brasil, 2005, 2014, 2015, 2020, 2021). Ademais, a língua de sinais também é representada como "língua de conforto" (Bento *et al*., 2021) e "elemento fundante para a construção das identidades surdas" (Bento *et al*., 2021, p. 24), coerentemente com o defendido por Sá (2006, p. 7), para quem "o uso da língua de sinais, então, pode ser entendido como um dos aspectos definidores da 'autoidentidade'". Nessa direção, no último caso, a representação da língua de sinais evidencia a concepção de *surdez* como diferença linguística e cultural e o vínculo à perspectiva socioantropológica. Alinhada a essa perspectiva, a concepção de *pessoa surda* é evidenciada com as nomeações "surdo" e "pessoas surdas".

Por ter como enfoque a educação bilíngue, a concepção de *inclusão* subjaz à concepção daquela educação, que se mostra atrelada à defesa da importância da Libras para o aluno surdo. Os autores propõem uma "educação bilíngue para surdos como prática da liberdade, a partir da língua de sinais como elemento essencial, combatendo o sistema de educação bancária-tecnicista-monolíngue na educação para surdos (as)" (Bento *et al*., 2021, p. 34). Com essa proposição, demarcam sua posição contrária à forma como tem se constituído a educação bilíngue de surdos, propondo que seja problematizada a concepção dessa educação. A concepção dos autores é ratificada ao destacarem sua perspectiva de bilinguismo. Assim, para além de reiterarem o bilinguismo de surdos como constituído da língua de sinais e da língua majoritária oral-escrita, eles dizem entender "[...] que o bilinguismo vai além da competência linguística. Esse processo resulta em aprofundamento no conhecimento entre as culturas envolvidas" (Bento *et al*., 2021, p. 26). Para eles, o bilinguismo é "[...] um processo

cultural que abrange a questão linguística e questões sociais, como o acolhimento e respeito à língua e cultura do Outro" (Bento *et al*., 2021, p. 26). Isso posto, os autores revelam partir de uma concepção de *bilinguismo* que abarca duas línguas, sem pretender menosprezar uma delas, contrapondo-se ao monolinguismo.

Em linhas gerais, a educação linguística reivindicada pelos autores se aproxima das políticas linguísticas explícitas no que respeita à orientação de língua/linguagem, ainda que deem destaque à importância da Libras para a educação de surdos. Além disso, a educação bilíngue reivindicada mostra-se coerente com o proposto em políticas linguísticas explícitas mais recentes, considerando a ênfase conferida à interculturalidade, dado que a Lei nº 14.191 focaliza uma "educação escolar bilíngue e intercultural" (Brasil, 2021, Art. 78-A).

De Sousa Leite e Batista Cabral (2021) citam a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) e a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), retomando a primeira para acentuar sua contribuição para o reconhecimento da Comunidade Surda enquanto comunidade linguística e, ao mesmo, a colonialidade linguística que estabelece ao subalternizar a Libras em relação ao Português escrito. De forma coerente com as problematizações feitas por Lima e Rezende (2019), as autoras se opõem ao preconizado por essa lei quanto à ordem de importância atribuída às duas línguas nomeadas. O Decreto não é discutido no texto e a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) é abordada para destacar a concordância das autoras quanto à necessidade e importância da educação bilíngue de surdos, tendo a Libras como língua de instrução do processo educacional. As autoras evidenciam se alinhar ao documento, tomando dele a concepção de educação bilíngue. Assim, a concepção de *educação bilíngue* que emerge no texto ancora-se no pressuposto de que os surdos têm o "direito de ter a Libras como língua de instrução nos diferentes conteúdos, e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita" (De Sousa Leite; Cabral, 2021, p. 438), revelando a tradicional concepção diferenciadora de importância e função das línguas (L1 e L2), apesar de, neste caso, procurar pôr em destaque a L1, a Libras, subvertendo a "lógica colonialista" e dando ênfase aos direitos da pessoa surda.

A partir da discussão das autoras, é possível dizer que emerge, predominantemente, no texto, a concepção de *língua/linguagem* sociodiscursiva, na medida em que a língua de sinais é indicada como constituinte da(s) identidade(s) surda(s) e das suas formas de construir sentido. Essa mesma língua é identificada como "a bandeira política do povo surdo" (De Sousa Leite; Cabral, 2021, p. 434), "símbolo da cultura surda" (De Sousa Leite; Cabral, 2021, p. 437). Atrelada a essas identificações, a concepção de *pessoa surda* mostra-se vinculada à representação dos surdos como um povo constituído pela "diferença étnico-linguística" (De Sousa Leite; Cabral, 2021, p. 436). Logo, essa diferença perfaz a concepção socioantropológica

da *surdez*. Por fim, a concepção de *inclusão* emerge a partir da representação da inclusão excludente, justificada pela observação de que os surdos são incluídos no contexto escolar, mas vivenciam aí uma *segregação linguística* (De Sousa Leite; Cabral, 2021). Silva (2008) atribui à visão patologizante a causa da segregação sofrida pelos surdos e indica que esta tem como consequência a evasão e a repetência escolares desses alunos. Portanto, a superação da colonialidade do ser, a pessoa surda, mostra-se atrelada à superação das colonialidades linguística e do saber.

De modo geral, a educação linguística reivindicada por De Sousa Leite e Cabral (2021) afasta-se das políticas linguísticas explícitas no que respeita à perspectiva de língua/linguagem, considerando suas problematizações acerca do apagamento sofrido pela língua de sinais, instituído pela colonialidade linguística.

Dorta (2021), assim como Nogueira (2020), não menciona nenhuma política linguística explícita, mas a questão é central, no texto, mediante a reivindicação por uma educação linguística que contemple as duas línguas citadas nos documentos (Português escrito e Libras). Em termos de concepção de *língua/linguagem*, o texto se afasta das concepções predominantes nos documentos analisados, já que a autora advoga por uma *perspectiva ampliada* que considera não apenas as línguas nomeadas, mas também os corpos, as emoções, os *patrimônios vivenciais* (Megale; Liberali, 2020 *apud* Dorta, 2021), enfim, todos os recursos mobilizados para a construção de sentidos. Emerge, portanto, na discussão, a concepção de *bilinguismo dinâmico*, a partir da ideia de que o *repertório linguístico* dos surdos é móvel, sem fronteiras e integrado por diversas semioses, ratificando uma concepção de *língua/linguagem* condizente com os pressupostos da Translinguagem. De acordo com García e Li Wei (2014), considerar o bilinguismo sob a ótica da translinguagem possibilita que o repertório das práticas comunicativas seja ampliado e que os recursos que o integram sejam mobilizados dinamicamente conforme as situações. Os argumentos de Dorta (2021), em relação às práticas de linguagens das pessoas surdas, mostram-se alinhados com essa ideia.

Por sua vez, a concepção de *pessoa surda* surge a partir da indicação de que são pessoas de diversas identidades, "sujeitos multilíngues" (Dorta, 2021, p. 290), remetendo, por sua vez, à concepção de *surdez* como intrinsecamente relacionada a identidades (no plural). Essa pluralidade identitária condiz com o defendido por Skliar (2016a, p. 28), o qual entende que as identidades surdas "[...] são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição". Para Perlin (2016), além de múltiplas, híbridas e de transição, elas também podem ser incompletas e flutuantes. Isso posto, as problematizações tecidas por Dorta (2021) quanto

ao apagamento de identidades que os surdos sofrem traçam uma concepção de *pessoa surda* correspondentae aos apontamentos de Skliar (2016a) e Perlin (2016).

Ainda em relação às concepções que emergem no texto, a de *inclusão* revela-se a partir da representação de que constitui, para os surdos, uma educação que promove apagamentos e se pauta "pela perspectiva do erro e da falta" (Dorta, 2021, p. 288), impedindo seus modos de construir sentidos. A concepção de *educação bilíngue* mostra-se atrelada à ideia de que o aplicativo proposto pela autora e discutido no artigo pode assumir a configuração de um *espaço translíngue*, no qual é possível experimentar letramentos outros.

Em suma, a educação linguística reivindicada pela autora se distancia das políticas linguísticas explícitas, a partir da defesa de que seja construída sob novas perspectivas e mediante a apresentação da proposta de um recurso educacional coerente com estas. Nesse sentido, ela diverge dos documentos ao reivindicar o rompimento com o monolinguismo subjacente às citadas políticas explícitas e à implementação destas em contexto escolar e ao defender "uma educação linguística que ajude a promover a afirmação da existência e do conhecimento produzido por aqueles que foram desprezados pela modernidade" (Dorta, 2021, p. 280), feitos *sub-outros (*Maldonado-Torres, 2005 *apud* Walsh, 2013; Maldonado-Torres, 2007), existências mínimas (Lapoujade, 2017).

Por último, a discussão tecida por Muniz e Ramos (2021) mobiliza a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), para indicar esses documentos como constituidores de política linguística voltada aos surdos, bem como para reivindicar a necessidade de formação docente condizente com o contexto educacional que os inclui. Em termos de concepção de *língua/linguagem*, as autoras reivindicam a perspectiva de *linguagem em trânsito*, em favor da superação de um "espectro reducionista". Apesar dessa reivindicação e do destaque à concepção de *bilinguismo dinâmico*, no texto dessas autoras, assim como de outros já citados (na minha escrita também), é presente a concepção de língua condizente com a das políticas linguísticas explícitas, a julgar pelas nomeações empregadas (a saber, Primeira Língua, Língua Materna e Segunda Língua). Tal situação evidencia o quanto a hierarquização linguística está presente em nós, até quando lutamos contra colonialidades, revelando o quanto somos prisioneiros das políticas linguísticas oficiais e das epistemes com as quais temos contato, em nossas formações docentes.

Vinculada à concepção de *língua/linguagem* emerge, no texto das autoras, a de *pessoa surda*, identificada como "*usuários* de Libras como primeira língua" (Muniz; Ramos, 2021, p. 184, grifo meu) e "que *têm* a língua portuguesa como segunda língua" (Muniz; Ramos, 2021, p. 189, grifo meu), reforçando a distinção de funções atribuídas às duas línguas e o fato

de a língua de sinais ser considerada parte da constituição da(s) identidade(s) da pessoa surda. Em face do exposto, chamo a atenção à ideia de posse da língua, presentificada em: "usuários de Libras" e "têm a língua portuguesa". Sobre essa ideia, na direção da desinvenção das línguas, García e Cole (2016) salientam o entendimento seguinte: "'língua" (como verbo), 'realiza-se' língua, mas não se 'tem' língua porque ela não é uma estrutura que possa ser possuída" (García; Cole, 2016, p. 40, tradução minha). Nesse sentido, elas acrescentam que os surdos realizam língua, *lenguan* (García; Cole, 2016), e, nessa ação, eles representam suas identidades, realizando diferentes práticas de linguagem.

Retomando Muniz e Ramos (2021), além das mencionadas nomeações das línguas, ainda que as autoras se digam ancoradas em perspectivas decoloniais e translíngues, o texto evidencia os distanciamentos que, por vezes, emergem entre a teoria e a prática, uma vez que focaliza uma análise convencional dos dados de escrita de surdos, acentuando como resultados, dessa análise, os seguintes: a troca entre classes gramaticais e questões lexicais, a organização dos termos na frase de forma incoerente com um Português padrão, a ausência de concordância verbal, a presença de verbos no infinitivo quando deveriam ser flexionados e a dificuldade com a estrutura da Língua Portuguesa. Entendendo que as translinguagens tornam evidente o aspecto colonizador do monolinguismo, assumindo, por esse meio, o caráter de estratégia decolonial (Severo; Abdelhay; Makoni, 2020) ao romper com os ideários de língua pura, os distanciamentos se apresentam na medida em que os apontamentos de tais resultados reiteram a primazia de uma variedade padrão de língua, o monolinguismo indicador de "impurezas" em práticas linguísticas, a valoração da proficiência linguística, dentre outros.

Perante o exposto, convém sentipensar as razões que fazem com que a ancoragem em uma "teoria" nova nem sempre se revele na prática como uma perspectiva nova à educação e/ou à pesquisa. Embora translinguagem não indique uma superação/exclusão das, já consagradas, línguas nomeadas, se propomos romper com as amarras que causam subjugamentos aos outros, carecemos do exercício de "transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos" que promovam em nós a aprendizagem da desaprendizagem (Walsh, 2020, p. 163, tradução minha) do que nos tem feito reiterar os subjugamentos, as opressões sociais, a *colonialidade linguística* (Garcés, 2007) ou a *colonialidade da linguagem* (Baptista, 2022) e, consequentemente, a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2004). Precisamos sair da ilha, de nós mesmos (Saramago, 1998), para podermos notar tais amarras.

Como apontamentos direcionados a tais deslocamentos, promovidos pelo horizonte da Translinguagem, Yip e García (2018, p. 169-170) argumentam que "[...] os educadores devem compreender o repertório linguístico completo dos alunos como um recurso adicional

para aprender, e não como um problema a ser resolvido", em qualquer contexto de educação linguística. Alinhadas com essas autoras, Cavalcanti e Silva (2016, p. 43, tradução minha) defendem que "os recursos linguísticos e semióticos de tais repertórios estão presentes nas interações de surdos e ouvintes e devem ser encarados como apenas naturais, sem riscos para a interação ou ameaças a línguas padrões legitimadas". Em defesa da superação do monolinguismo, as autoras demonstram acreditar que romper com a ideia da compartimentalização das línguas e com a fiscalização de empréstimos torna possível uma mobilização mais significativa dos repertórios comunicativos, potencializando, portanto, o desenvolvimento de uma educação linguística mais pluralista.

García e Cole (2016) e García, Johnson e Seltzer (2017) apresentam alguns direcionamentos a práticas educacionais pautadas no horizonte da Translinguagem. García e Cole (2016, p. 52, tradução minha) advogam pela criação de espaços de translinguagem no contexto escolar, de modo a: "1) apoiar a compreensão individual, fornecendo às crianças significados que não compreendem, 2) avaliar integralmente o repertório e a habilidade linguísticos da criança, 3) oferecer espaço criativo e crítico à produção ativa de translinguagem das crianças bilíngues". García, Johnson e Seltzer (2017) indicam como características de uma pedagogia translíngue as seguintes: 1) a postura docente voltada ao reconhecimentdo do repertório diversificado dos alunos, dentro da ótica do *bilinguismo dinâmico*; 2) o *design* do currículo e de avaliações, de modo a favorecer a mobilização de tal repertório, integrando as línguas de casa, da escola e as práticas culturais; 3) a flexibilidade docente em realizar alternâncias em decorrência de como observa a participação dos alunos nas práticas de linguagem escolares. Isso posto, a ancoragem nos pressupostos da Translinguagem implica acolher, no contexto educacional, a diversidade de saberes, linguagens e modos de *ser-no-mundo* (Ladd, 2013).

Ainda sobre o texto de Muniz e Ramos (2021), relacionadas à Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) e ao Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), subjazem as concepções de *inclusão* e de *educação bilíngue*. No primeiro caso, essa relação aparece por meio do destaque dado ao fato de a presença de intérprete em sala de aula não ter contribuído significativamente com a educação linguística de alunos surdos, salientando a problemática desse modelo educacional no tocante a esses alunos. Em contrapartida, a concepção de *educação bilíngue* é atrelada ao Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), ao se evidenciar a necessidade de que, na implementação da política linguística, o Estado assegure a oferta de formação docente em Libras e Português.

Em suma, em termos de correspondências com as políticas linguísticas explícitas emerge no texto, portanto, as nomeações de língua e o reconhecimento da Libras no/para o

processo da educação linguística dos surdos, divergindo dos documentos, em alguma medida, ao reivindicar o rompimento com o monolinguismo, advogando pelo bilinguismo dinâmico e pelo "Português surdo" (Silva; Santos, 2017), vistos como sendas de resistência a preconceitos, a apagamentos de práticas de linguagens e ao epistemicídio.

Na sequência, destaco as resistências docentes relativas às supramencionadas concepções e suas implicações para a prática escolar, apresentando uma síntese dos problemas vivenciados por surdos no âmbito das escolas inclusivas.

4.3 RESISTÊNCIAS DOCENTES: CAMINHOS DE ESPERANÇARES

Parto do princípio de que as tensões entre o referencial e as políticas linguísticas explícitas se relacionam aos problemas que os pesquisadores/educadores identificam no chão da realidade escolar (bem como da social), revelando os *gritos* (Walsh, 2020) que denunciam a opressão, o apagamento, as *privações sofridas* (Rojo, 2006) pelos surdos. Por consequência, tais tensões mobilizam as resistências que sentipenso como caminhos de esperançares de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Nesse ínterim, é possível considerar a pergunta de pesquisa 1) Levando-se em conta as políticas linguísticas e educacionais oficialmente instauradas no Brasil no campo da surdez, como podem ser delineados os principais problemas apontados por pesquisas da área sobre educação de surdos no que respeita às escolas inclusivas? No capítulo *Políticas linguísticas e educacionais implícitas para a pessoa surda: sentipensando uma educação linguística decolonial e transformativa*, pontuei o que entendi como resistências no âmbito das práticas didáticas e epistemológicas. Nesta seção, em específico, a partir dessa pergunta, focalizo nos principais problemas das escolas inclusivas notados à luz do referencial, levando em conta as resistências docentes manifestas nas tensões relacionadas às concepções de *língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão* e *educação bilíngue*.

Primeiramente, é interessante destacar que, no mencionado capítulo, as *privações sofridas* (Rojo, 2006) por surdos no contexto educacional, identificadas a partir do referencial, mostraram-se não dissociadas das representações de língua, bilinguismo, educação bilíngue e pessoa surda, revelando as implicações destas para as práticas educacionais e o quanto as crenças/ideologias linguísticas afetam as práticas sociais. É importante também ressaltar que, de todas as supramencionadas concepções, a de *língua/linguagem* foi a que mais revelou *ecos de resistências* (Maher, 2013) dos pesquisadores-agentes. No que respeita a essa concepção, é muito presente, no referencial, a resistência a orientações monolíngues que promovem práticas

de igual teor, dentre as quais está a hierarquização que se estabelece entre Libras e Português, seja pelas políticas linguísticas explícitas, mediante a centralização do Português e a circunscrição da Libras a *código da mensagem*, mero *instrumento de comunicação* (Brasil, 2005), seja pelas políticas linguísticas implícitas, neste último caso, considerando as práticas escolares. Na resistência a concepções que sustentam o monolinguismo, a monocultura, o universalismo, visões totalizantes, destaco a denúncia, os *gritos* (Walsh, 2020), dos seguintes problemas inerentes a elas: o *epistemicídio* (Dorta, 2021; Lima; Rezende, 2019; Muniz; Ramos, 2021), a *violência epistêmica* (Lima; Rezende, 2019), a injustiça social e epistêmica (Lima; Rezende, 2019), o *linguicídio* (Dorta, 2021; Lima; Rezende, 2019), a dominação linguística (Dias; Anache; Maciel, 2020; Lima; Rezende, 2019), a opressão linguística e social (Dias; Anache; Maciel, 2020), a segregação linguística (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021), o *ouvintismo* (Bento *et al*., 2021; De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Lima; Rezende, 2019), a colonialidade do saber e da linguagem (Lima; Rezende, 2019) e a *colonialidade linguística* (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Lima; Rezende, 2019). De forma mais específica, tais problemas concernentes às concepções de *língua/linguagem* se associam, na realidade escolar, à hegemonia da língua do Estado-nação, o Português, em relação à língua de sinais (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Dias; Anache; Maciel, 2020; Lima; Rezende, 2019; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), ao subjugamento da escrita dos surdos (Muniz; Ramos, 2021; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), ao desrespeito, à desvalorização, ao apagamento e não reconhecimento de sua cultura e de sua língua (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Dias; Anache; Maciel, 2020; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), ao não reconhecimento da complexidade do repertório linguístico dos surdos (Dorta, 2021), à fragmentação, à descontextualização e à separação das línguas (Balabuch, 2019; Dias; Anache; Maciel, 2020), só para ilustrar. Em suma, as denúncias atuam como resistências a perspectivas monoglóssicas e opressoras, esperançando a favor dos direitos linguísticos dos surdos (Bento *et al*., 2021; Dorta, 2021; Lima; Rezende, 2019).

Os esperançares se manifestam na reivindicação por modos outros de conceber língua/linguagem, sob perspectivas móvel (Dias; Anache; Maciel, 2020), *ampliada* (Dorta, 2021), multi/translinguística (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), *liminar* (Lima; Rezende, 2019), translíngue, de orientação espacial (Nogueira, 2020) e de *linguagem em trânsito* (Muniz; Ramos, 2021), arguindo em favor do reconhecimento e acolhimento dos multi-translinguismos (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), das translinguagens (Balabuch, 2019; Dias; Anache; Maciel, 2020; Dorta, 2021; Muniz; Ramos, 2021), das práticas de *linguajamento* (Lima; Rezende, 2019), das práticas translinguísticas (Muniz; Ramos, 2021), da consideração de

repertórios linguísticos, sociomultissemióticos, comunicativos (Balabuch, 2019; Dias; Anache; Maciel, 2020; Dorta, 2021; Muniz; Ramos, 2021; Nogueira, 2020; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), dos *patrimônios vivenciais* (Dorta, 2021) e da desinvenção do Português e da Libras (Lima; Rezende, 2019).

Desse modo, entendendo língua/linguagem de forma indissociável do ser humano, visto como ser social, cultural e espiritual (De Souza Silva, 2013), *biopsicossociambiespiritual* (Pereira; Freire; Silva, 2019), formado pelas dimensões física, biológica, social, cultural, psíquica, espiritual, mutualmente influenciadas (Moraes; Torre, 2015), ecoam as resistências relativas às concepções *de pessoa surda* e *surdez*, estas intrinsecamente relacionadas, evidenciando algumas questões: 1) as línguas não são entidades independentes dos seus falantes e sua(s) cultura(s); 2) as colonialidades linguística e do saber promovem a colonialidade do ser; 3) as concepções de *língua/linguagem* se relacionam com a valoração feita aos seus falantes. Não é à toa que o estudo das políticas linguísticas explícitas (*vide* cap. 2) revelou a predominância da colonialidade do ser, ou melhor, a manifestação das colonialidades relacionadas às concepções de *pessoa surda*, bem como a manifestação das colonialidades do saber e do poder interrelacionadas com a do ser.

Contrariamente à *colonialidade oscilante* que notei nas políticas linguísticas explícitas, quando da coexistência das nomeações, por exemplo, "pessoa com deficiência" em oscilação com "pessoas surdas" (Amapá, 2015; Brasil, 2014), o referencial foi unânime quanto a nomear conforme reivindicações do movimento surdo, usando denominações como: "surdo(s)", "pessoa(s) surda(s)", "povo(s) surdo(s)", e identificando-os como pessoas bi/multilíngues (Dorta, 2021; Nogueira, 2020), de identidades plurais (Bento *et al*., 2021; De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Dorta, 2021; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), reconhecendo suas práticas de linguagem e de vida. Contrapondo-se à visão clínico-terapêutica da surdez, os pesquisadores denunciam as concepções de *pessoa surda* como: deficiente auditivo, surdo-mudo, mudo (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), deficiente (Dias; Anache; Maciel, 2020; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), necessitado de cura e de adaptação ao mundo ouvinte, "ser exótico" (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), incapaz, sem língua e sem cultura (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021) e sujeito "deficiente" da linguagem (Dias; Anache; Maciel, 2020). Associados às mencionadas concepções, são denunciados os problemas do chão escolar, os quais revelam como os surdos são (des)acolhidos nesse contexto, tais como: são subalternizados (Lima; Rezende, 2019), exotizados (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), sofrem tentativa de normalização (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Lima; Rezende, 2019; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016) e são vítimas de preconceitos, estereotipação (De Sousa

Leite; Batista Cabral, 2021), uniformização e apagamento de seus direitos e identidades (Dorta, 2021). Tais denúncias atuam, assim, como resistências à ideia do surdo como *corpo danificado* (Perlin, 2016), esperançando a favor dos direitos humanos (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016) e do "direito de ser surdo(a) nas e com sua(s) língua(s)" (Lima; Rezende, 2019, p. 13).

No que respeita à concepção de *inclusão*, as tensões se associam ao (des)acolhimento dado às pessoas surdas no contexto educacional em virtude de não serem reconhecidos seus direitos linguísticos e o de ser surdo. Nesse sentido, as tensões são resultantes das avaliações de como a inclusão escolar tem se constituído na realidade educacional dos surdos, entendidos como membros de uma comunidade linguística. Portanto, é indicativa de problemas a constituição da educação inclusiva de surdos como: "processo de 'faz-de-conta'" (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016, p. 7), prática que reproduz exclusão na inclusão (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016), ambiente de constituição duplamente monolíngue, promovedor de uma frágil inclusão escolar (Dias; Anache; Maciel, 2020), uma educação que promove apagamentos e é pouco acolhedora (Dorta, 2021) etc. De forma mais específica, as denúncias dos problemas incluem: a educação inclusiva ignora a maneira de os surdos construírem sentidos (Dorta, 2021; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), oportuniza-lhes uma aprendizagem escolar mínima (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016), não considera suas necessidades quanto ao uso do Português (Lima; Rezende, 2019), promove *segregação linguística* (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021), dentre outros.

Ante os problemas, vinculadas a perspectivas outras de língua/linguagem e ao reconhecimento da diferença surda e em contraposição à ideia de inclusão centrada no *ouvintismo* (Perlin, 2016), as resistências se manifestam em reivindicações em favor: da transformação do modelo de inclusão, de forma a tornar o contexto escolar mais respondente às especificidades das pessoas surdas, tendo o multiculturalismo pós-colonial como um movimento que pode contribuir para a transformação do modelo de inclusão predominante; da superação de binarismos que estabelecem diferenciação depreciativa entre surdos e ouvintes (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016); do aproveitamento do multi/translinguismo da realidade educacional, a fim de que línguas, culturas e saberes existentes e novos possam dialogar sob a ótica de uma ecologia de saberes (Vidon; Bachiete; Domingos, 2016); do reconhecimento das translinguagens, da realização de uma educação linguística que seja informada por letramentos críticos e translingualismos (Balabuch, 2019); da problematização da base epistêmica que ancora as práticas de ensino de Português, de maneira a serem conduzidas à luz da pessoalidade surda (Lima; Rezende, 2019), dentre outras.

Tendo em vista o exposto, as denúncias dos problemas relativos ao modelo de inclusão predominante na educação de surdos atuam como resistências à ideia de que inserir os surdos em espaços educacionais pensados e conduzidos por e para ouvintes é suficiente para a concretização da inclusão escolar desses alunos. Contra essa ideia, as resistências esperançam a favor do direito dos surdos à educação bilíngue (Bento *et al*., 2021; De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021), de ter a Libras como língua de instrução e de aprender a modalidade escrita do Português (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Dias; Anache; Maciel, 2020) – neste último caso, se o quiserem (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016) –, de exercer a cidadania (Dorta, 2021) e de participar na escola e socialmente (Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016).

Para além de reivindicar o direito dos surdos à educação bilíngue, as tensões relativas à concepção desta revelam as resistências a uma educação que se ancora no monolinguismo, como, por vezes, se observa acontecer na educação linguística de surdos (Nogueira, 2020), bem como enunciam contestações às concepções de bilinguismo comumente adotadas, por exemplo, a do *bilinguismo monolíngue* inerente à implementação de políticas linguísticas explícitas (Lima; Rezende, 2019). Assim, à luz das concepções de *língua/linguagem* reivindicadas, conforme já abordado, há a proposição de que sejam adotadas orientações abertas e dinâmicas de bilinguismo e de educação bilíngue (Dias; Anache; Maciel, 2020; Muniz; Ramos, 2021), de modo que essa educação se constitua pluralista (Dias; Anache; Maciel, 2020), ampliada, translíngue (Nogueira, 2020), uma prática da liberdade, centrada na pessoa surda (Bento *et al*., 2021).

Inerente às demandas por outras concepções de *língua/linguagem, pessoa surda, surdez, inclusão* e *educação bilíngue* – bem como de *letramento* (Dorta, 2021) –, é possível notar a importância da transformação no campo epistemológico para a transformação das práticas docentes, desde o contexto da formação inicial, uma vez que se tenha em mente a promoção de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Para transformar as práticas educacionais, os esperançares apontam ser necessário, por exemplo, repensar o "tecido social da educação" (Dorta, 2021), transformar as epistemologias que guiam a educação de surdos (Muniz; Ramos, 2021) e adotar um projeto ontoepistêmico de letramento (Lima; Rezende, 2019), conforme já destacado no capítulo 3. Em adição, as reivindicações indicam ser necessário haver transformação, também, no campo das políticas linguísticas e educacionais, para que estas, sendo pluralistas e decoloniais, valorizem todos os povos e suas práticas de linguagem, reconheçam o Português do surdo (Lima; Rezende, 2019), contribuam para a superação da opressão linguística e social (Dias; Anache; Maciel, 2020), tornem a língua de sinais central na e para a educação dos surdos (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021) e

interrompam concepções que promovem o monolinguismo e o apagamento de existências e saberes (Dorta, 2021).

O esquema a seguir ilustra os caminhos de um esperançar:

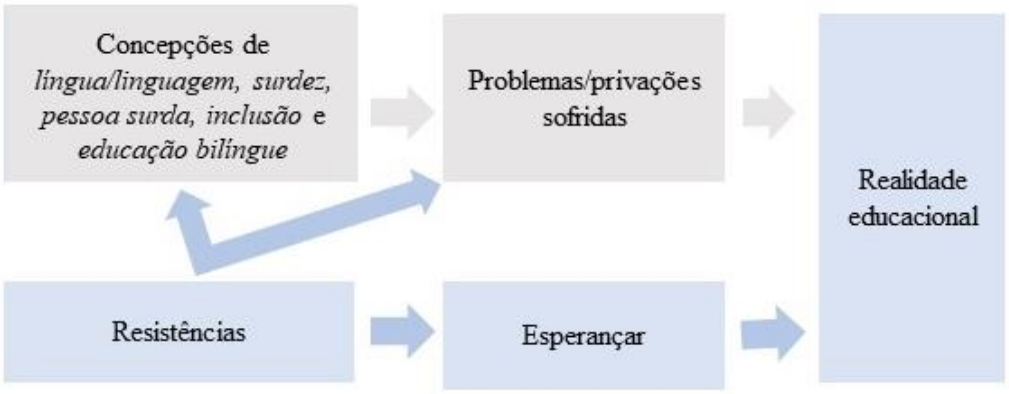

Figura 5 – Caminhos de um esperançar
Fonte: Elaborado pela autora

Se os sentidos inerentes às supramencionadas concepções têm implicações para a realidade educacional, revelando e reproduzindo problemas e privações sofridas, o enfrentamento destes e o desejo de mudar essa realidade suscitam a necessidade de resistir, desde as concepções que constituem a educação linguística, assumindo, dentre outras, estratégias decoloniais, por exemplo, de desinvenção das línguas, a qual é tida como primordial para desestabilização do monolinguismo (Makoni; Pennycook, 2015). Para a realização de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva, centralizando a pessoa surda, seus saberes, necessidades e interesses, assumir uma postura sentipensante e decolonial perante políticas linguísticas explícitas é um movimento necessário desde a formação docente. Guiada por essa ideia, na sequência, à luz das tensões, resistências e esperançares, apresento uma reflexão sobre a importância do conhecimento das políticas linguísticas para essa formação e para a atuação docentes.

4.4 PARA CONTINUAR CONSTRUINDO CAMINHOS: RESISTIR ESPERANÇANDO

Para continuar construindo caminhos, é preciso resistir aos problemas, às *privações sofridas* (Rojo, 2006), adotando o horizonte dos sonhos contra o discurso do cansaço (Cadilhe, 2020) que, inevitável e humanamente, surge em decorrência da constatação de nossas limitações para mudar a realidade que problematizamos. Para resistir, é necessário nutrir os esperançares, mas o esperançar freireano (Freire, 2013), que não se faz na espera das

transformações que o tempo pode produzir. É preciso ter uma esperança caminhante, que luta, discursiva e atitudinalmente. Para nutrir os esperançares, ter conhecimento dos problemas que se quer enfrentar é um movimento capaz de despertar a justa ira (Freire, 1996, 2013), a indignação geradora do desejo de mudar o mundo (De Souza Silva, 2013) escolar, ainda que seja.

O conhecimento de tais problemas pode nos levar a perceber o outro, no sentido proposto por Souriau (2009/1943 *apud* Lapoujade, 2017), para quem "[...] perceber não é observar de fora um mundo estendido diante de si, pelo contrário, é *entrar* num ponto de vista, assim como simpatizamos. Percepção é participação" (Lapoujade, 2017, p. 47). É percebendo, na condição de testemunha, que se "[...] tem a responsabilidade de *fazer ver* aquilo que teve o privilégio de ver, sentir ou pensar. [...] De sujeito que percebe (ver), torna-se sujeito criador (fazer ver). Mas isso porque, atrás da testemunha, surge outro personagem, o advogado" (Lapoujade, 2017, p. 22). Ver e se calar é omitir-se. Ver e não querer "fazer ver" é ser cúmplice. É a partir desse sentido que nossa atuação de docentes posicionados, responsáveis, cidadãos, éticos e críticos (Cavalcanti, 2013) coincide com a atuação de *advogados de modos de existência*, nos termos usados por Lapoujade (2017) ao se referir ao papel realizado por Souriau (2009/1943). Sendo testemunhas das *privações sofridas* (Rojo, 2006) por surdos, em nosso contexto de atuação profissional, mas também para além dele, cabe a nós o papel de advogados, se pretendemos contribuir com o reconhecimento dos modos de existência do outro, como entendo a partir de Lapoujade (2017).

Segundo esse autor, "só existimos sendo advogados de outras almas - inclusive da nossa, concebida como o crescimento de si ao qual aspiramos. Só nos tornamos reais ao tornar mais reais outras existências" (Lapoujade, 2017, p. 95). Uma vez que essas existências tornam o que somos (neste caso, docentes), tornar mais reais, mais acolhidos e incluídos nossos alunos é, então, uma maneira de tornar o nosso ser-docente mais real. Não se trata de uma postura assistencialista ou paternalista, de querer falar pelo outro, de achar que lhe podemos "dar voz". Trata-se do exercício de nosso próprio papel de educadores comprometidos e cientes de nosso papel político. Tornar conhecidas as privações sofridas, advogando em favor da superação de tais privações, é um movimento em favor do reconhecimento dos modos de existência do surdo.

Partindo da ideia de que os *advogados de modos de existência* (Lapoujade, 2017), ao perceberem o que veem e exercerem a advocacia, contribuem com o (re)conhecimento das *existências mínimas* (melhor seria dizer, existências minimizadas), o autor propõe as seguintes reflexões: "De onde ele [o advogado] tira o direito de legitimar uma existência? Do fato de que ela aparece especialmente para ele? Na realidade, acontece exatamente o contrário. *É aquilo de*

que ele é testemunha que lhe confere esse direito ou, pelo menos, lhe permite aspirar a esse direito" (Lapoujade, 2017, p. 100, grifos meus). Enquanto uma professora formadora ouvinte, "percebedora" das privações sofridas em contextos de formação e atuação docentes no que respeita às pessoas surdas, o papel que assumo de advogada do meu outro, no sentido "lapoujadiano", se atrela à necessidade de falar do que sou testemunha, incluindo aquilo que percebo a partir dos testemunhos de outros pesquisadores. Nesse sentido, convidando o meu leitor à percepção, ouvir as reivindicações do outro de quem tomamos partido "[...] significa entrar no ponto de vista de uma maneira de existir, não apenas para ver por onde ela vê, mas para fazê-la existir mais, aumentar suas dimensões ou fazê-la existir de outra maneira" (Lapoujade, 2017, p. 90). Cabe-nos, então, enquanto professores em exercício e/ou em formação, procurar ver o modo de existência do outro sob o ponto de vista dele (Lapoujade, 2017) e, exercendo o lugar enunciativo de advogados, contribuir com o reconhecimento de suas existências que foram/são minimizadas.

Na direção do exercício dessa advocacia, evidenciando minhas percepções das tensões e correspondências entre o referencial da pesquisa bibliográfica e as políticas linguísticas explícitas que contemplam as pessoas surdas, neste capítulo, procurei apresentar um retrato dos problemas vivenciados por surdos em contexto da escola inclusiva. Para isso, considerei as implicações dos sentidos relativos às concepções de *língua/linguagem, pessoa surda, surdez, inclusão* e *educação bilíngue.* Todavia, urge frisar a limitação da síntese apresentada, pois, como qualquer retrato, é apenas um recorte, produto de um enquadramento, a minha focalização em aspectos que despertaram meu sentipensar, minha indignação e meu esperançar. Logo, convém considerar que o que penso e digo, ao apresentar e representar esse retrato, constitui

> [...] não apenas uma prática de construção textual empenhada em *conter* ideias teóricas sobre o tema, mas também um enunciado performativo, que na mesma escrita se movimenta em um jogo de práticas de poder e de tomada de posição diante de tal realidade. Não se trata, portanto, de uma prática cultural asséptica, mas contraditória, em busca e de natureza política. Trata-se de uma postura marcada pela minha própria subjetividade e história (Garcés, 2007, p. 219, tradução minha).

De todo modo, o retrato assume seu papel de despertar um sentipensar sobre a realidade que ajudo a construir no meu exercício profissional: a da formação docente. As tensões, correspondências e resistências, como indicativos de práticas, (in)formam um esperançar em favor de mudanças dessa realidade, um esperançar crítico que se ancora nos *gritos* (Walsh, 2020), no que chamo de "denúncias" das *privações sofridas* (Rojo, 2006), dos

problemas vivenciados no contexto da educação inclusiva que, por vezes, são sustentados no campo da formação docente ante a centralização das epistemes em detrimentos dos seres.

Desse retrato, ressalto a denúncia das incoerências existentes entre o que já é previsto em políticas linguísticas e educacionais e o que se observa na realidade educacional de surdos (Dias; Anache; Maciel, 2020) e a reivindicação de que estas sejam implementadas em acordo com os critérios predefinidos quanto à formação de professores de surdos (Muniz; Ramos, 2021). Para essa formação bem como para atuação docente em contexto de educação linguística, o conhecimento das práticas de vida e de linguagem dos surdos é visto como uma lente capaz de orientar práticas translíngues e de letramento crítico (Balabuch, 2019), contribuindo para a construção de uma educação e uma escola pensada a partir do outro, conforme advogado por Skliar (2016a). Isso posto, argumento em favor da importância do conhecimento de políticas linguísticas explícitas e implícitas para que, cientes dos problemas e das privações inerentes a elas, enquanto docentes-agentes, seja no contexto de formação inicial, seja em exercício da docência, sejamos nutridos da indignação que desperta a necessidade de mudar o mundo (De Souza Silva, 2013). Assim, nutridos de esperançares, façamo-nos posicionados, responsáveis, cidadãos, éticos e críticos na concretização de uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), decolonial e inclusiva. Para tornar a esperança concreta historicamente, é preciso, então, agir (Freire, 2013), resistir esperançando.

CAPÍTULO 5 - DISCUSSÕES SOBRE SONHOS E ESPERANÇAS PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE INTERCULTURALMENTE CRÍTICA E DECOLONIAL: ALGUNS GRITOS E GRETAS

In Deaf Schools
(Nancy Rourke, 2014 - pintura a óleo)[61]

A primeira língua que me fez sentir eu-outro foi a do amor...
Materializada nos balbucios, gestos e olhares,
sentida e percebida, multimodalmente, nas carícias
das vozes, dos perfumes, dos toques, dos sabores, dos afagos encenados,
até hoje, é verbo sem fronteiras.
Minha fome cessava, o desconforto físico era cuidado,
no reconhecimento e na compreensão do meu outro amado, através do meu outro amado.
A primeira língua, a linguagem do amor,
sem palavras e em ação, constituía a vida.
Tornou-se o princípio
do acolhimento, da proteção, da percepção de mim,
da vontade de permanecer com ela, com meu outro.
sem pretensão de aprisioná-la, fiz dela casa,
mas deixei a porta aberta.

A primeira língua

5.1 INTRODUÇÃO

Quando eu era jovem, eu repudiava a ideia dos sonhos, pois, para mim, dizer que se tinha sonhos era utópico, era se iludir com a ideia de que poderia conquistar coisas inalcançáveis para a maioria das pessoas. Com o coração endurecido pela minha realidade

[61] A descrição da pintura da artista surda indica a representação da escola de surdos, apontado como espaço onde estes "aprendem a ler, escrever, desenhar e estudar" (Informações disponíveis em: https://www.nancyrourke.com/indeafschools.htm. Acesso em: 08 jul. 2023).

familiar, social e financeira, eu me considerava parte dessa maioria, por isso, adotava para minha vida a ideia dos objetivos. Eu acreditava que focar em objetivos em vez de sonhos seria como "manter os pés no chão" e lutar pelo que eu queria, guiando-me por planejamento para alcançar tais objetivos. Hoje, entendo que, naqueles tempos, eu estivesse impregnada de desesperança e de uma ideologia tecnicista, como revela minha rejeição aos sonhos. Não entendia que, para conquistar meus objetivos, era necessário manter os sonhos, estes essenciais à nossa existência, sem os quais não podemos viver (Freire, 2018). Sem eles, entregamo-nos ao discurso do cansaço (Cadilhe, 2020), por nos desprovermos da esperança, dessa brasa que ilumina os olhos quando pensamos em nossos anseios, nossos desejos, nossos sonhos, que nos impulsiona a seguir lutando. Como diz Freire, "sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero" (Freire, 2018, p. 11). Eu tinha meus objetivos e os planos para alcançá-los, mas, sem esperança e sem acreditar na possibilidade dos sonhos, os fracassos poderiam gerar mais desesperança e resultar em des-espero – do prefixo "des-": uma oposição, uma negação ou uma falta (Houaiss, 2009) da *espera na luta* (Freire, 2013).

Atuando na formação docente, é muito comum ver o quanto a desesperança surge em nossos alunos, quando estes iniciam seus estágios docentes supervisionados. Nos relatos sobre as realidades infraestruturais e didáticas, sobre a falta do horizonte dos sonhos por parte dos docentes das escolas etc., é comum ouvir os alunos dizerem que nada muda e nada pode ser mudado. É comum, também, deparar-me com a reivindicação por uma formação docente mais tecnicista, mais de "repasse de como dar aula". Eis, então, que a necessidade de uma formação docente como sementeira de esperançares surge como uma urgência à existência da própria formação docente e da escola. Eis que a importância de desestabilizar uma tradição escolar colonizadora, dependente de métodos unívocos, das receitas de aulas, da transmissão de conhecimentos, da centralidade no saber do docente e no saber teórico é parte do sonho de uma escola outra. É preciso sonhar, esperançar por essa escola e resistir esperançando, tornando concretude histórica a esperança (Freire, 2013).

A recorrência dos termos "necessário", "necessidade", "preciso", "importância" etc., no decurso deste trabalho, indicia a presença desse sonho, feito luta discursiva no campo da formação docente, contra o comodismo e a naturalização da desesperança. Indicia a reivindicação do ser docente, ser no mundo, à luz da visão freireana: "'ser' no mundo significa *transformar e retransformar o mundo*, e não adaptar-se (sic) a ele. Como seres humanos, não resta dúvida de que nossas principais responsabilidades consistem em *intervir na realidade e*

manter nossa esperança" (Freire, 2018, p. 50-51, grifos meus). Ser no mundo é ser agente de transformação.

hooks (2020) nos faz lembrar de como a *mentalidade colonizadora*, nos termos da autora, nos atinge diariamente, em todos os âmbitos da vida, e essa mentalidade, além de ter potencial para moldar "[...] consciências e ações, [...] também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser" (hooks, 2020, local. 56). Em favor de uma educação como prática da liberdade, a autora defende a importância de educadores que transformem o ambiente escolar de modo a torná-lo propício ao desenvolvimento da consciência democrática. Ela revela entender que "[...] a democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados" (hooks, 2020, local. 43). Em acordo com o defendido pela autora, entendo que uma formação docente como sementeira de esperançares pode contribuir com o surgimento de construtores de caminhos, educadores perguntadores, inquietos ante as colonialidades, acolhedores das pluralidades e comprometidos com uma educação para a vida, para o coletivo.

Sendo o chão da formação docente inicial um nó intricado na trama do fazer científico-acadêmico, o que pode, por vezes, levá-la a engessar a vida nas teorias, para sentipensar uma educação outra é preciso reconhecer a íntima relação do ser com as dimensões de ser-fazer-perceber (n)o mundo. Para sentipensar caminhos em prol dessa educação, mostra-se inspirador notar a importância de um horizonte ontoepistemológico, sendo este um ser-fazer ciência, em múltiplas relações, sustentado na integralidade do existir que congrega todas as outridades do universo, humanas e não humanas (Pereira; Freire; Silva, 2019). Retomando alguns pontos já abordados (*vide* cap. 1), uma orientação ontoepistemológica permite promover "[...] o reconhecimento das outridades negadas e marginalizadas pelas epistemologias clássicas que orientaram a ciência e que são portadoras de sentidos [...]", a perspectivação horizontalizada de conhecimentos, um "[...] maior compartilhamento de saberes [...]", a consideração de variadas dimensões de identificação e expressão, "[...] a compreensão de que nos constituímos na e pela linguagem, ampliando os significados e sentidos para além da perspectiva linguística [...]", o reconhecimento e o respeito à diversidade, a abertura permanente ao diálogo e a percepção "[...] do ser humano como um ser biopsicossociambiespiritual [...]" (Pereira; Freire; Silva, 2019, p. 21-22). Coerente com a orientação ontoepistemológica, que não se restringe ao saber mas, de forma sensível e ética, centraliza o ser em sua pluri/diversidade,

quando proponho sentipensar a formação inicial de professores de Português, focalizando em políticas linguísticas e educacionais para surdos, estou movida pelo sonho de contribuir com uma formação que sinta e pense na pessoa surda, na sua integralidade, refletindo e problematizando o quanto essas políticas têm (des)considerado o ser-fazer-perceber (n)o mundo, os saberes, as práticas de linguagem dela.

A adoção da ideia do *sentipensar* se atrela ao fato de ser uma perspectiva outra para a educação, pois integra o sentir e o pensar, permitindo um fazer educacional que restabelece a inteireza humana, reconhece sua constituição multidimensional e colabora "para a construção do ser humano como sede da inteireza, na qual pensamento, ação e emoção dialogam permanentemente" (Moraes; Torre, 2002, p. 53, tradução minha). Segundo Moraes e Torre (2002, p. 53, tradução minha), "educar no *sentipensar* é formar no caminho do amor, do compromisso, do envolvimento na tarefa, do entusiasmo pela ação iniciada". Para eles, é, também,

> [...] educar em valores sociais, em convicções, em atitudes crítico-construtivas e em espírito criativo. *É educar o outro na justiça e na solidariedade*. É formar na ética e na inteireza. É educar não somente para o desenvolvimento da inteligência e habilidades básicas de convivência, como também para a 'escuta dos sentimentos' e 'abertura do coração'. É educar para a evolução da consciência e do espírito, para que o ser humano atinja um estado de plenitude, onde não será mais preciso reprimir ou negar a experiência íntima, a experiência do coração, *a experiência do sagrado*, reprimidas durante séculos em nome da chamada ciência (Moraes; Torre, 2002, p. 53, tradução minha, grifos meus).

Além de um caminho nutrido de amor pela educação, do compromisso e envolvimento com uma educação para a vida (De Souza Silva, 2013), que se reverbera no esperançar, eu entendo que o desenvolvimento de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva carece de lentes outras, a fim de que a pessoa humana seja central no processo educacional, acolhida em sua inteireza, o que se alinha aos pressupostos do *sentipensar*, entendido por Moraes e Torre (2002, p. 55, tradução minha) como "estratégia e conquista, caminho e meta, processo e resultado".

Inspirada na ideia de espiritualidade como uma força potencializadora da capacidade de resistir, hooks (2021) insiste na defesa de uma educação transformadora, descrevendo a escola como "[...] um lugar de paixão e possibilidade, um lugar onde o espírito tem valor, onde tudo o que aprendemos e tudo o que sabemos nos leva a uma conexão ainda maior, a uma compreensão maior da vida em comunidade" (hooks, 2021, local. 197). Os apontamentos da autora frisam a importância do acolhimento da inteireza humana e de a escola perceber os alunos como seres sociais, culturais, espirituais (De Souza Silva, 2013),

biopsicossociambiespirituais (Pereira; Freire; Silva, 2019), de dimensões física, biológica, social, cultural, psíquica e espiritual (Moraes; Torre, 2015). Para hooks, uma educação comprometida "[...] cria uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos. Podem nomear os medos, expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece" (hooks, 2020, local. 47). Isso posto, como dito, tais apontamentos também nutrem o esperançar de uma educação transformativa (Freire, 1996), pluralista, decolonial e inclusiva.

À luz dessa orientação, considerando o ser em sua inteireza, cabe sentipensar gritos e gretas (Walsh, 2020) em prol de uma formação docente transformativa e decolonial, compreendendo os gritos como denúncias, abarcando as inquietações, as insurgências ante os problemas e *privações sofridas* (Rojo, 2006), e as gretas como a criação de alternativas para enfrentar tais problemas bem como a criação de caminhos alternativos a serem adotados na formação e na atuação docentes. Nessa direção, a partir dos resultados das discussões realizadas nos capítulos anteriores, o objetivo deste capítulo é apresentar a proposta de um conjunto de princípios que possa orientar a ação docente em contextos de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, visando contribuir para que essa formação perspective uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva para as pessoas surdas. Tomando os gritos como impulsionadores da abertura de gretas, parto da seguinte pergunta de pesquisa: 2) Tendo em foco a ideia de educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva e levando em conta, de modo crítico, a literatura na área, as legislações e as parametrizações vigentes, que *conjunto de princípios pode ser proposto* para orientar a formação inicial de professores de Português?

Tendo em vista o objetivo supramencionado, este capítulo foi organizado da seguinte maneira: na próxima seção, descrevo algumas iniciativas, alguns caminhos seguidos no decurso do meu exercício profissional no curso de Letras Português, refletindo criticamente sobre eles. Na sequência, indico um conjunto de princípios constituído à luz dos gritos e gretas. Em seguida, integrando o conjunto de princípios, focalizo uma proposta de disciplina (eletiva) de Português para surdos, analisando suas limitações e o quanto pode contribuir para a desestabilização da realidade retratada nos capítulos 3 e 4. Finalizo o capítulo, arguindo em favor de sonhos e esperanças de novos gritos e gretas.

5.2 DOS GRITOS E GRETAS: CAMINHOS ENSAIADOS

Nutrida de sonhos e esperanças, procurando construir caminhos, abrir gretas em prol de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva, ensaiei alguns movimentos,

em um processo incipiente de descobertas de um ser-fazer decolonial, no meu exercício profissional, no campo da formação docente. Tais movimentos incluem minhas iniciativas em âmbito das atividades do colegiado docente do qual faço parte e no decurso da ministração de disciplinas da minha área de concurso, a de Língua Portuguesa. No primeiro caso, tais iniciativas envolvem a proposição de um componente curricular de caráter optativo por ocasião da reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no primeiro semestre de 2023, quando fomos instigados a elaborar novas disciplinas eletivas. No segundo caso, os caminhos ensaiados envolveram as seguintes disciplinas: Didática da Língua Materna I, Teorias e Práticas de Letramento, Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira e Tópicos em Ensino do Português.

Nesta seção, apresento e reflito sobre alguns caminhos tomados na ministração desse grupo de disciplinas, considerando observações e reflexões registradas no diário da pesquisa sobre as ações realizadas. Na apresentação, por vezes, opto pelo uso da primeira pessoa plural, incluindo na construção dos caminhos os alunos que participaram dos cursos.

A disciplina Didática da Língua Materna I[62] se volta a discutir conceitos basilares relativos ao ensino de Português (tais como: conceitos de língua, de gramática, de ensino-aprendizagem de línguas etc.) e a abordar a constituição dessa disciplina em território nacional, seus objetivos, os documentos norteadores da educação linguística, dentre outros. A partir do enfoque de tal disciplina, ao ministrá-la, tenho problematizado desde seu nome que, por si só, já é limitador e apaga a diversidade de povos que constitui o país e integra a realidade escolar, dentre os quais estão os surdos. Nessa direção, ao abordar os conceitos basilares temos (eu e os alunos) problematizado as concepções de língua, gramática e de ensino de língua, avaliando suas implicações para a educação linguística, focalizando desde materiais didáticos às próprias vivências dos alunos no âmbito da educação básica e suas perspectivas como futuros docentes.

Tendo em conta que o conceito do que constitui o ensino-aprendizagem de línguas pode (de)limitar a condução da prática educacional, a ideia de educação linguística é também um ponto que temos explorado, guiando-nos pelo propósito de nos afastar das propostas de ensino de língua focado unicamente no Português e caracterizado por um viés gramatical

[62] A disciplina é de 75 horas, de caráter obrigatório e tem a seguinte ementa, em vigor: "Estudos sobre a história da Língua Portuguesa, do seu surgimento enquanto identidade nacional à sua transformação em disciplina escolar. Abordagem dos objetivos e problemas atuais do ensino da Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares para o ensino médio e de Diretrizes Curriculares Estadual e Municipal. Análise dos documentos oficiais orientadores da produção textual escrita e oral de gêneros, da leitura e da análise linguística e sua adequação à sala de aula. Distinção de gramática internalizada, descritiva e normativa, e reconhecimento de possíveis implicações desses conceitos no ensino da língua materna. Discussão acerca dos conceitos de didatização, transposição didática, capacidades, habilidades e estratégias. Proposições metodológicas para elaboração de material didático" (Universidade Federal do Amapá, 2019).

meramente normativista. Quanto a esse ponto, é claro que não basta apenas mudar a forma de nomear, migrando de "ensino de língua" ou "ensino-aprendizagem de língua" para "educação linguística", adotando este e não aquele conceito, mas entendo que nos guiar por discussões que contrapõem os sentidos dessas nomeações, à luz, por exemplo, do que Bagno e Rangel (2005) e Freitas (2021) discutem, é seguir um caminho capaz de abrir gretas em favor de uma educação linguística que considera as múltiplas linguagens, possibilitando o acolhimento de práticas de linguagem diversas.

Bagno e Rangel (2005) permitem-nos entender *educação linguística* como algo que extrapola o âmbito da escola, pois acontece também fora dela e não se restringe a uma língua nomeada ou às línguas, mas inclui todos os sistemas semióticos. Em adição e coerente com esses autores, Freitas (2021) salienta que a educação linguística, enquanto um processo escolar, amplia, de forma articulada, as competências linguísticas e discursivas e o pensamento crítico dos alunos. Isso posto, ter em foco o desenvolvimento de educação linguística favorece que o contexto de ensino-aprendizagem de línguas mostre-se (cor)respondente ao território de línguas dos alunos (Rezende, 2020), acolhendo sua pessoalidade, seus saberes.

Ainda sobre os caminhos adotados em Didática da Língua Materna I, ao abordar documentos norteadores da educação, tal como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), temos discutido sobre o apagamento que as pessoas surdas sofrem nesse e através desse documento, já que, por exemplo, seria coerente com o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) que a Libras constituísse disciplina do currículo (Balabuch, 2019; Navegantes; Kelman; Ivenicki, 2016). No entanto, a inclusão da Libras no currículo escolar não acontece a partir desse documento, mesmo sendo voltado para toda a Educação Básica, e ele mostra-se ainda mais excludente por meio do enfoque exclusivo dado ao Inglês, ao indicá-lo como a língua adicional a ser estudada na escola.

A disciplina Teorias e Práticas de Letramento[63] aborda os letramentos, desde a perspectiva do modelo autônomo às perspectivas decorrentes do modelo ideológico, abarcando conceitos relativos a letramento e a relação deste com políticas para os direitos humanos. Esta tem sido, para mim, uma disciplina "gretadora", pois tem possibilitado colocar em destaque a diversidade de práticas de vida e de linguagem que constituem a sociedade e refletir sobre

[63] A disciplina é de 60 horas, de caráter obrigatório e tem a seguinte ementa, em vigor: "Introdução aos estudos dos letramentos como processo histórico-ideológico de apropriação da cultura da escrita. Reflexão acerca de conceitos (como alfabetização, alfabetismos, (multi)letramentos), os quais sustentam certos enfoques contemporâneos que orientam a escolarização. A alfabetização e o letramento no contexto da educação de jovens e adultos. Estudo do letramento como conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita e seus sentidos em diferentes contextos sociais. Estudo das práticas letradas não escolares e de seus respectivos modos de circulação. Letramentos e políticas para os Direitos Humanos" (Universidade Federal do Amapá, 2019).

diferentes práticas de letramento, inclusive as das pessoas surdas. No que respeita a estas, elas são contempladas, por exemplo, em discussões que tratam de letramentos de resistência e as que relacionam letramentos com identidades e direitos humanos. Ao abordar letramentos de resistência, temos observado, especialmente, a manifestação das resistências no *slam do corpo* e/ou no *slam surdo*. De um modo geral, as discussões da disciplina permitem ampliar concepções de texto e de leitura e reconhecer a inerência do caráter multimodal das práticas comunicativas, contribuindo para se pensar em práticas didáticas de leitura que considerem a pluralidade dos repertórios linguísticos, sociomultissemióticos, comunicativos dos alunos (Balabuch, 2019; Dias; Anache; Maciel, 2020; Dorta, 2021; Muniz; Ramos, 2021; Nogueira, 2020; Vidon; Bachiete; Domingos, 2016) e recorram a textos que contemplem representatividades, realidades e saberes diversos (Bento *et al*., 2021).

Em suma, em relação aos caminhos ensaiados em Didática da Língua Materna I e em Teorias e Práticas de Letramento em prol de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva, noto-os como incipientes no que respeita a revelar uma formação docente sentipensante que contribua para desestabilização das privações sofridas por surdos no contexto educacional. A necessidade de dar conta de um plano de ensino, por vezes, constrange a manutenção de uma postura decolonial e a centralidade em uma comunidade linguística específica, da qual se queira "aumentar as dimensões" (Lapoujade, 2017) para cooperar com as resistências às minimizações que sofrem. Por isso, considero primordial a oferta de disciplinas com enfoque no Português para surdos, se o objetivo é uma formação docente ontoepistemologicamente orientada. Como abrir gretas em rochas, tendo nas mãos apenas galhos secos? Como abrir gretas em terras movediças sem afundar nelas?

A condição de educadores inermes ante o desenho do currículo e as políticas linguísticas e educacionais suscita a emergência da desobediência ao sistema e às estruturas institucionais, o exercício do direito de resistência em favor dos direitos às existências. Referenciando Fontana (2000), Gros (2018) defende que o direito de resistência ocorre quando as leis deixam de beneficiar a todos e de contribuir para a existência do estado de harmonia. Perante essas condições, o autor sinaliza a possibilidade de uma desobediência como "[...] uma obediência *a mínima*: uma obediência calculada ao milímetro, uma obediência que faria um esforço perpétuo sobre si mesma para se reduzir, fazer-se a mais diminuta possível [...]", uma obediência praticada "[...] da pior maneira possível" (Gros, 2018, local. 29). A partir do autor, é possível entender que essa obediência desobediente tem potencialidade para minar as forças de uma obediência cega a qual reitera as opressões e as minimizações das existências em nome de um estado de unidade. Assim como as águas com suas insistentes e suaves gotas podem criar

gretas no chão, a *obediência a mínima*, como um ato de resistência pacífica, constitui "[...] resistências inventivas que não empregam a força bruta, mas constituem estratégias de não cooperação que estão à disposição das populações civis, sem que esses atos apareçam jamais como atos de revolta aberta, de rebelião franca" (Gros, 2018, local. 30).

A *obediência a mínima* se alinha à ideia de assumirmos o papel de advogados ante a percepção dos gritos das existências minimizadas e sustenta a possibilidade da abertura de gretas, já que, segundo Gros (2018), além de *desengajada*, ela se faz *resistente* (Gros, 2018, local. 30) e ela atua no sentido de "rasgar o véu de aparências, *fazer ver*, por trás das convenções polidas, a *brutalidade das relações de dominação*" (Gros, 2018, local. 106, grifos meus). Gros (2018) chama a atenção para o fato de, por vezes, apoiarmo-nos na impossibilidade de desobedecer e, assim, sustentarmos o *status quo*. O apoio nessa impossibilidade é, para o autor, uma forma de submissão. A *obediência a mínima* seria, então, um tipo de "submissão 'ascética'", praticada "[...] a contragosto, de má vontade" (Gros, 2018, local. 29). Nessa direção, apesar da incipiência das iniciativas descritas, como indícios de *obediência a mínima* (Gros, 2018), ouso sonhar que, em alguma medida, as gretas abertas revelam a possibilidade da concretização de uma educação linguística ampliada e interculturalmente crítica, mas insisto na necessidade de haver ferramentas adequadas para o êxito da abertura dessas gretas

Como um terreno menos rochoso do que as duas primeiras, a disciplina Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira[64], como seu nome indica, explora o ensino de Português como língua adicional, considerando a tradicional divisão em "língua estrangeira" e "segunda língua". No que respeita aos surdos, eles são contemplados especificamente na abordagem do ensino do Português escrito e em discussões sobre bilinguismo e educação bilíngue. Para mim, a proposta de curso resultou muito limitada, quando passou de 60 horas (como proposto) para 30 horas, mesmo sendo uma disciplina obrigatória, pois essa carga horária não consegue dar conta da complexidade da educação linguística em contextos vários de línguas adicionais. Além dessa limitação de tempo de curso, no caso dos surdos, por exemplo, a existência de apenas dois tópicos que os contemplam não favorece nem mesmo uma formação docente básica quanto ao ensino de Português para esses alunos. Nesse sentido, reitero o

[64] A disciplina originalmente era de 60 horas, mas, quando da revisão do referido Projeto, a grade curricular do curso sofreu modificações para atender à carga horária prevista em legislações para cursos de Letras, tornando-a uma disciplina de 30 horas, mesmo sendo um componente curricular obrigatório. Sua ementa em vigor contém os seguintes tópicos: "Introdução aos estudos sobre o Português como segunda língua e língua estrangeira (L2/LE). Panorama do Português como língua adicional no cenário mundial e brasileiro. Questões de ensino do Português na perspectiva de L2 e LE. Reflexão sobre abordagens, metodologias no ensino de línguas estrangeiras e segundas línguas. A formação do professor de Português como L2 e LE. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, para pessoas surdas. Bilinguismo em contexto de surdez" (Universidade Federal do Amapá, 2019).

entendimento de que, para inspirar ações didáticas mais significativas para eles em contexto de educação linguística, é necessário haver disciplinas que os tenha como o centro das discussões. São necessárias ferramentas mais potentes.

No que respeita à ministração dessa disciplina, avalio que, após o ingresso no doutorado e meu consequente envolvimento com as epistemologias translíngues e decoloniais, fui instigada a rever a minha prática docente, passando a problematizar inclusive o meu vínculo com orientações monolíngues. Quando da ministração da disciplina, tendo em vista a limitação de enfoque na pessoa surda, conforme destacado, adotei a estratégia de iniciar cada encontro com produções audiovisuais que tratam de questões relativas aos surdos, provocando a reflexão e a análise crítica de como nós ouvintes[65] os vemos, percebemos e acolhemos, na escola e na sociedade. Com o uso dessa estratégia, uma prática da *obediência a mínima* (Gros, 2018), a ideia era abrir brechas para uma formação docente mais sensível e ciente das especificidades e *gritos* (Walsh, 2020) de alunos surdos.

A disciplina Tópicos em Ensino do Português, por sua vez, é uma disciplina optativa de ementa aberta, favorecendo que o docente escalado para a ministrar possa construir uma proposta de curso, elegendo um tópico de sua escolha[66]. Tendo-a em vista, quando da definição de disciplinas do semestre letivo em curso, naquela ocasião (em 2021), solicitei da minha coordenação a autorização para ministrá-la, construindo para ela um programa voltado a abordar a educação linguística com enfoque no Português para surdos. Ela foi proposta com a finalidade de ampliar o horizonte da formação docente inicial no que respeita à promoção da educação linguística desses alunos, tendo em vista a limitação da anterior. Conduzi o curso orientada pelos seguintes objetivos: 1) Geral: Contribuir com a formação docente tendo em vista a atuação em contexto de educação linguística envolvendo surdos; 2) Específicos: a) Discutir sobre as concepções de ensino de línguas e educação linguística; b) Problematizar as implicações das ideologias linguísticas para o contexto da educação linguística de surdos; c) Abordar as proposições de políticas linguísticas e educacionais em sua relação com a realidade educacional de pessoas surdas; d) Refletir sobre as condições educacionais de surdos em contexto de inclusão e a contribuição da formação docente para atuar nesse contexto; e) Discutir

[65] Especifico o fato de o Curso de Letras em questão ter apenas alunos ouvintes.

[66] A disciplina tem a seguinte ementa: "Estudo de tópicos como Gêneros Discursivos, Análise do Discurso, Sociolinguística, Linguística Aplicada, Letramentos e outros, como geradores de propostas aplicadas ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira. Elaboração de projetos educacionais, articulando a teoria estudada com a prática de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa" (Universidade Federal do Amapá, 2019).

propostas didáticas e experiências de ensino de Português para surdos; f) Destacar as contribuições de ontoepistemologias para uma educação linguística de surdos significativa.

Em termos de iniciativas pensadas para provocar a reflexão crítica dos professores em formação, durante a ministração dessa disciplina, propus aos discentes a elaboração de uma carta pedagógica, pensando-a como um espaço para que eles pudessem refletir sobre sua formação e atuação docentes, em contexto envolvendo pessoas surdas, e pudessem desenvolver um olhar mais sensível para uma atuação mais comprometida socialmente. A proposta era que elaborassem a carta pedagógica, recorrendo a Freire (2000, 2015) e às leituras abordadas no curso para fundamentar as ideias, reflexões, críticas e esperanças apresentadas no texto. Por questões éticas, não posso apresentar excertos das cartas, mas ressalto que, ao lê-las, senti o quanto os sonhos são possíveis quando nutrimos nosso esperançar e não nos deixamos desestimular pelo cansaço diante do desejo-inércia de mudanças na educação. As cartas revelaram esperançares, sonhos, cuidado e comprometimento com o outro.

Nessa mesma disciplina, dando continuidade às iniciativas assumidas na anterior, criei momentos de abordagem reflexiva, compreensiva e crítica de artefatos culturais da(s) Comunidade(s) Surda(s). Tais iniciativas se mostraram muito significativas e revelaram o quanto ações que mobilizam as emoções são potentes caminhos de aprendizagens, para além dos conhecimentos teórico-científicos e pedagógicos. Como dizem Moraes e Torre (2002, p. 51), os elementos que favorecem a preparação do ambiente de aprendizagem bem como as circunstâncias criadas nesse ambiente têm grande importância, na medida em que tais circunstâncias propiciam a geração de "emoções, sentimentos e pensamentos que circulam em função das ações e reflexões sobre os objetos que estão sendo processados". Para esses autores, "o aluno se sente gratificado de encontrar na aula esses estímulos mais próprios de momentos de descontração e de relaxamento" (Moraes; Torre, 2002, p. 51). Um exemplo de elementos preparadores do ambiente foi o vídeo "E se o mundo fosse surdo?"[67]. A produção audiovisual ilustra uma realidade em que uma pessoa ouvinte, com um mapa nas mãos, caminha na rua pedindo informações às outras pessoas, todas surdas, e não consegue compreender o que os transeuntes respondem, não obtém êxito na comunicação. Durante a reflexão sobre o vídeo, os alunos se mostraram sensibilizados diante da observação de que a situação inversa é algo comum na realidade dos surdos e pouco se tem feito para mudá-la.

Em suma, em relação aos caminhos ensaiados em Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira e Tópicos em Ensino do Português, em prol de uma educação linguística

[67] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bDFhUlO-G-c. Acesso em: 22 jun. 2023.

ampliada, decolonial e inclusiva, argumento que os espaços já instituídos pelos planos de ensino dos dois cursos potencializaram a abertura de algumas gretas, a partir dos gritos ecoados na literatura e nos textos alternativos adotados[68]. Os relatos dos discentes aos avaliarem a condução da última evidenciaram a força das narrativas e da produção cultural para desenvolver sensibilidade e sentipensar uma formação docente voltada a uma educação para a vida (De Souza Silva, 2013), bem como a uma educação linguística decolonial e inclusiva, por centralizar a vida de pessoas subjugadas socialmente e contribuir para a recuperação de histórias silenciadas. No entanto, reconheço nos caminhos ensaiados a minha própria limitação quanto ao uso das ferramentas, com poucas alternativas de perfuração (Português como Segunda Língua e Língua Estrangeira) e/ou provisórias (Tópicos em Ensino do Português). Diante disso, ter em mãos um conjunto de princípios móveis de vivências em devir pode favorecer a criação de vivências formativas mais significativas. A seção seguinte apresenta o conjunto de princípios proposto.

5.3 DOS GRITOS ÀS GRETAS: DESENHANDO PRINCÍPIOS

Entendo que desenhar princípios sob orientação decolonial implica entendê-los como "o primeiro momento da existência (de algo), ou de uma ação ou processo; começo, início" (Houaiss, 2009, acepção 1), reconhecendo-os não como uma receita, mas um desenho (que é subjetivo, fruto de experiências e leituras individuais), uma indicação de possíveis caminhos iniciantes, em vista de determinados objetivos e correspondentes a contextos específicos, caminhos passíveis de críticas, reformulações. Os princípios que indico, neste capítulo, emergem a partir dos meus sentipensamentos ante os gritos e gretas já abordados nos capítulos anteriores, entendendo os gritos como estratégia de luta (Walsh, 2020), gretas como armas dessa luta, gritos como impulsionadores da abertura de gretas. Tais princípios ecoam, então, as vozes dos outros que me fizeram sentipensar a formação docente e a educação linguística das pessoas surdas.

Logo, considerando o resultado do estudo das políticas linguísticas e educacionais explícitas em sua relação e tensão com a literatura da área, foi possível observar gritos e gretas que inspiram o desenho dos princípios indicados a seguir. Além desse resultado, explorado nos capítulos 2, 3 e 4, deste trabalho, e registrado em resumos dos textos, também considero, na

[68] Dentre os textos alternativos adotados, cito alguns, a saber: os relatos de surdos sobre suas vivências na *educação linguística institucionalizada* (Bagno; Rangel, 2005) e as produções audiovisuais de literatura surda, e de *slam* do corpo, de forma mais específica.

elaboração desse desenho, as ideias e reflexões anotadas no diário da pesquisa. Assim sendo, a elaboração de tais princípios móveis de vivências em devir é guiada pela seguinte pergunta de pesquisa: 2) Tendo em foco a ideia de educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva e levando em conta, de modo crítico, a literatura na área, as legislações e as parametrizações vigentes, que *conjunto de princípios pode ser proposto* para orientar a formação inicial de professores de Português?

Ao apresentar a proposição, retomo alguns gritos e, em contraposição a eles, indico os princípios (gretas-princípios) capazes de promover insurgências contra os problemas e as privações sofridas denunciados, em sua relação com as concepções de *língua/linguagem*, *surdez*, *pessoa surda*, *inclusão* e *educação bilíngue* e suas implicações. Ainda que se interrelacionem, para fins meramente didáticos organizo os princípios em 3 (três) grupos: 1) Gritos e gretas relativos às concepções de *pessoa surda* e *surdez*; 2) Gritos e gretas relativos às concepções de *língua/linguagem*; e 3) Gritos e gretas relativos às concepções de *inclusão* e *educação bilíngue*.

A Figura 6, na sequência, indica alguns princípios entendidos como capazes de orientar a formação inicial de professores de Português no que respeita a um agir docente posicionado, crítico, ético e comprometido com a desestabilização e com o interrompimento de opressões, apagamentos e subjugamentos decorrentes de concepções relativas à *pessoa surda* e à *surdez*, os quais indicam a instauração das colonialidades do ser e do saber.

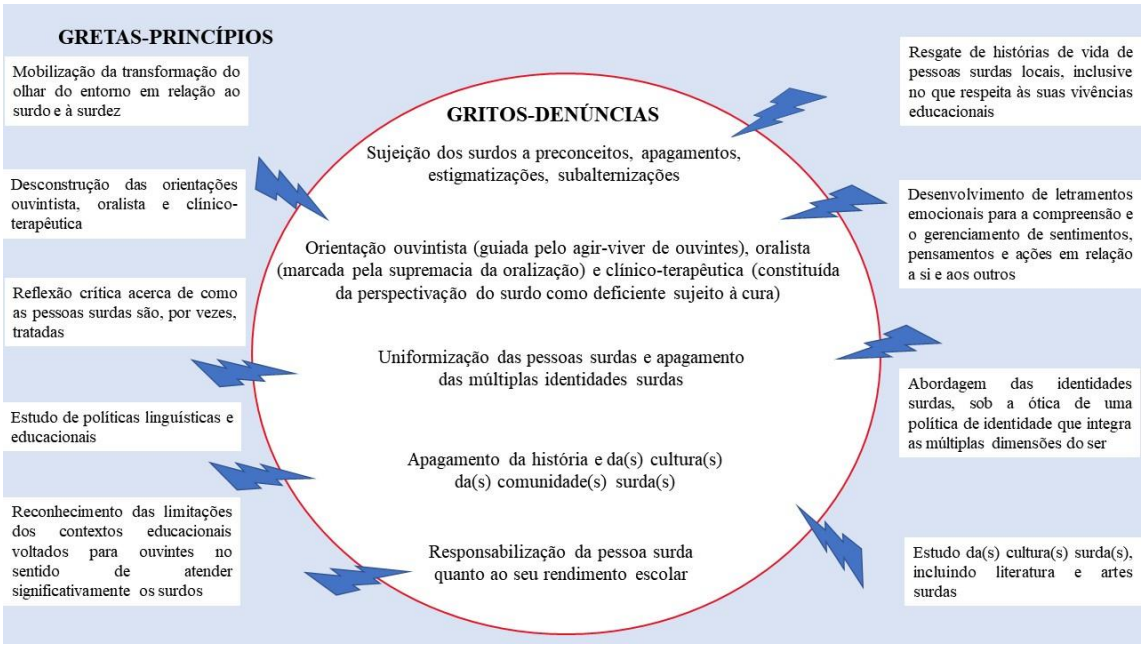

Figura 6 – Gritos e gretas relativos às concepções de *pessoa surda* e *surdez*
Fonte: Elaborado pela autora

Argumento que os princípios indicados na Figura 6 assumem o caráter crítico, reflexivo, ético e investigativo, na medida em que podem suscitar problematizações e sentipensamentos em relação a como os surdos são tratados na escola e socialmente e estimular o respeito para com eles e as descobertas sobre eles e seus saberes, contribuindo para a adoção de atitudes crítico-construtivas, de solidariedade e de envolvimento com a concretização de uma educação linguística decolonial e efetivamente inclusiva. Tais princípios podem também contribuir para que haja a *desaprendizagem de preconceitos*, incluindo "[...] o de querer 'fazer do surdo um ouvinte'" (Perlin, 2016, p. 72), assegurando, por consequência, os direitos individuais da pessoa surda, o direito à existência, o direito de ter sua(s) identidade(s) respeitada(s).

A Figura 7, por sua vez, indica alguns princípios que podem orientar a formação inicial de professores de Português no que respeita a um agir docente responsável, posicionado, crítico, ético e comprometido com a desestabilização e com o interrompimento das colonialidades do saber e das linguagens resultantes de concepções de *língua/linguagem* que sustentam o monolinguismo e a universalização de saberes.

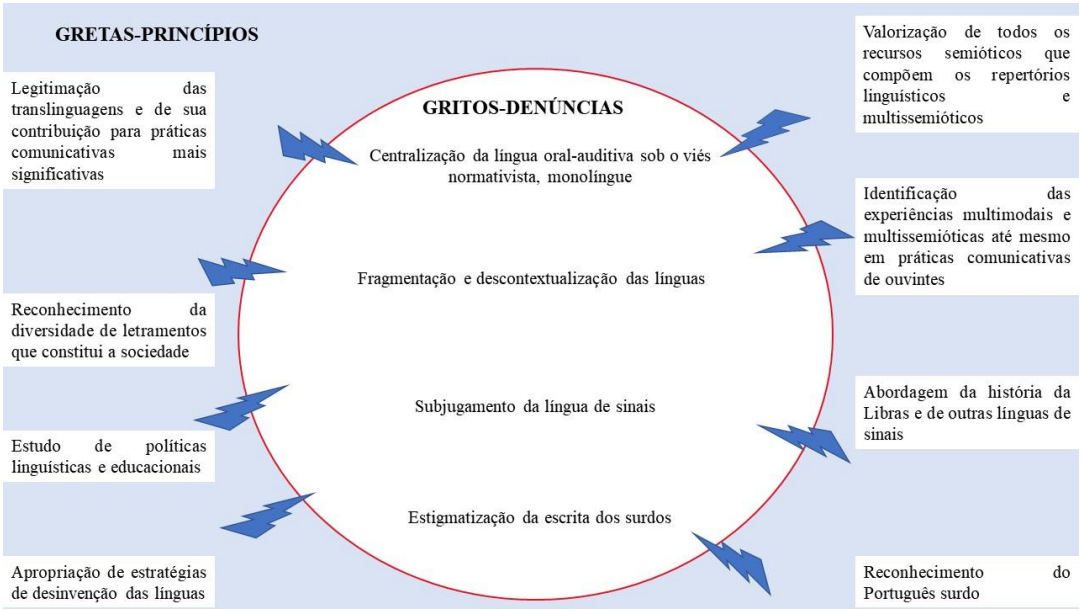

Figura 7 – Gritos e gretas relativos às concepções de *língua/linguagem*
Fonte: Elaborado pela autora

Argumento que os princípios indicados na Figura 7 assumem o caráter crítico, pluralista, ético e inclusivo, pois contribuem para a problematização de orientações monolíngues e normativistas, para o reconhecimento dos múltiplos letramentos e das múltiplas semioses que integram as práticas de linguagem, para a garantia dos direitos linguísticos dos surdos e para o acolhimento de sua inteireza no contexto educacional. Por consequência, a

adoção de tais princípios pode favorecer a promoção da *justiça epistêmica* (Lima; Rezende, 2019) necessária à efetivação de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva.

A Figura 8, a seguir, indica alguns princípios entendidos como capazes de orientar a formação inicial de professores de Português no que respeita a um agir docente responsável, posicionado, crítico, ético e comprometido com a desestabilização, com o desvelamento e com o enfrentamento das colonialidades do ser, do saber e do poder, instauradas no âmbito da educação inclusiva e de propostas de educação bilíngue de orientação monolíngue.

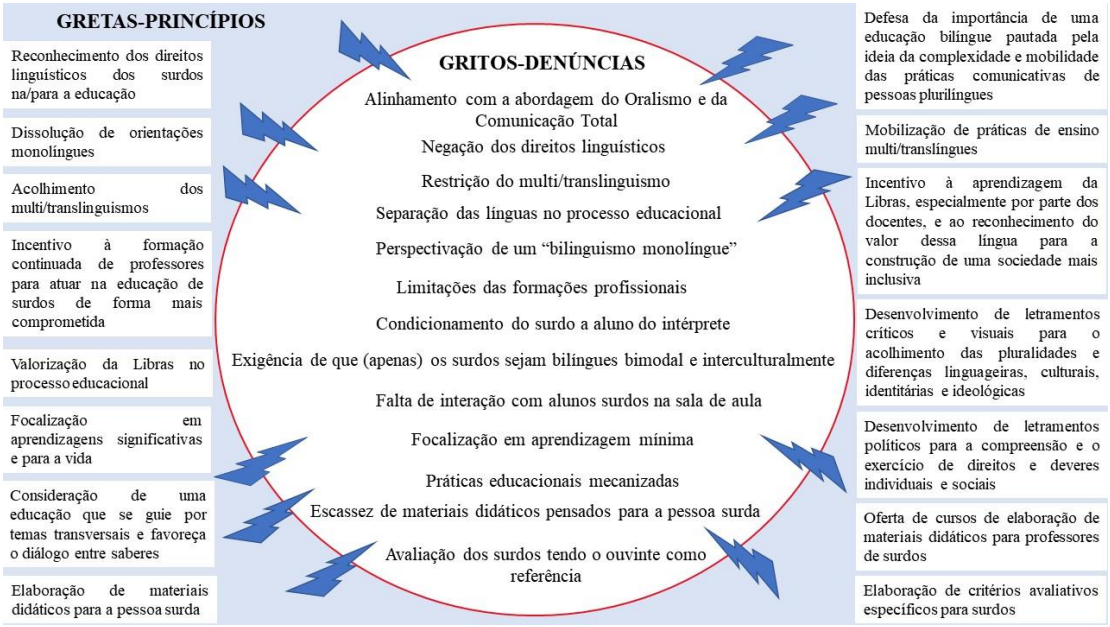

Figura 8 – Gritos e gretas relativos às concepções de *inclusão* e de *educação bilíngue*
Fonte: Elaborado pela autora

Argumento que os princípios indicados na Figura 8 assumem o caráter crítico, reflexivo, ético, decolonial e inclusivo, na medida em que podem suscitar problematizações e sentipensamentos em relação a como modelos de educação inclusiva e educação bilíngue que desconsideram os direitos linguísticos, os saberes e as práticas de linguagem dos surdos podem impedir a concretização de uma educação linguística que lhes seja significativa e para a vida. Tais princípios podem contribuir para uma formação docente sentipensante por se constituir comprometida e envolvida com a educação linguística dos alunos surdos, entusiasta, ancorada em valores sociais e voltada à adoção de atitudes crítico-construtivas e solidárias e à promoção da justiça social (Moraes; Torre, 2002).

Considerando o fato de, segundo Shohamy (2006), a sala de aula ser espaço em que são criadas concepções de linguagem e impostas hierarquias linguísticas, critérios de normatização linguística e formas de falar e escrever, a adoção de tais princípios pode suscitar

políticas linguísticas e educacionais implícitas de resistências, as quais têm como base a língua de sinais (Skliar, 2016a), retirando-a do lugar periférico que por vezes ocupa nas escolas (Maher, 2013) e perspectivar uma formação docente interculturalmente crítica e decolonial, que reconhece culturas e outridades negadas e apagadas, acolhendo a diversidade, as diferenças e o ser humano em sua inteireza.

Freire (2013) suscita a percepção de que há

> sonhos, projetos, valores, linguagem que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, diz serem nacionais, como exemplares, mas também por isso mesmo 'oferece' aos demais através de *n* caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. É por isso que *não há verdadeiro bilinguismo, muito menos multilinguismo, fora da multiculturalidade* e não há esta como fenômeno espontâneo, mas criado, *produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história* (Freire, 2013, p. 145, grifos meus).

Diante da necessidade dessa luta, a reivindicação por uma educação aberta às pluralidades de linguagem, culturas, modos de ser é, então, um fundamento a ser defendido na formação inicial de professores de Português uma vez que o foco seja uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Como defende o Grupo Nova Londres (2021, p. 118), "o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades". Desse modo, a formação de professores carece de ser comprometida com o desenvolvimento de epistemologias pluralistas e constituir-se interculturalmente crítica e decolonial, tornando possível sentipensar os alunos como seres sociais, culturais e espirituais (De Souza Silva, 2013).

Ainda que frutos de uma formação docente que tem como base, predominantemente, epistemes colonialistas e ainda que não possamos "[...] reconstruir o mundo pela educação, [...] podemos fundamentar uma visão, pela pedagogia, que crie, em um microcosmo, um conjunto transformado de relações e de possibilidades para os futuros sociais, uma visão que é vivenciada em escolas" (Grupo Nova Londres, 2021, p. 118). Sentipensar políticas linguísticas e educacionais, epistemologias e concepções que norteiam o nosso agir docente é um movimento gretador e principiador de uma educação transformativa à qual se faz necessário ter conhecimento das *privações sofridas* (Rojo, 2006) no contexto educacional para que, nutridos de indignação (De Souza Silva, 2013), insistamos na resistência, no esperançar. Como argumenta Freire (1987, p. 39), "[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente". Esse ato cognoscente, direcionado à percepção e a *fazer ver* o que vemos

(Lapoujade, 2017), é também necessário a uma formação docente comprometida com o aluno em sua inteireza.

Na seção seguinte, como parte do conjunto de princípios, discuto uma proposta de disciplina de Português para surdos, refletindo sobre suas limitações e potencialidades para contribuir para a desestabilização das privações sofridas por surdos em contexto educacional.

5.4 DOS CAMINHOS ENSAIADOS: SENTIPENSANDO GRETAS

Como já mencionado, elaborei uma proposta de disciplina optativa por ocasião das iniciativas de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, a fim de que o Curso de Letras ao qual me vinculo tenha em sua grade curricular um componente que trate especificamente de Português para surdos. Entendo a disciplina proposta como parte integrante do conjunto de princípios, uma vez que advogo em favor da existência de componente curricular com enfoque em Português para surdos na formação de professores, não apenas em Cursos de Letras Libras-Português, como já ocorre. A disciplina ainda não está em vigor, portanto, ainda não chegou a ser ministrada.

Para além da constatação da necessidade de um componente curricular com tal enfoque, a proposição é ancorada no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) a partir da indicação de que o ensino do Português escrito para surdos constitua disciplina em cursos de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Quanto ao determinado por tal documento legal, ressalto que, mesmo que já tivesse lido os documentos que contemplam políticas linguísticas e educacionais voltadas às pessoas surdas, a percepção dessa indicação só foi notada por mim a partir de Negreiros, Calixto e Barros (2018), por ocasião da ministração da disciplina Tópicos em Ensino do Português. Diante dessa constatação, na direção do trabalho desenvolvido pelos autores, voltado a verificar se o apregoado pelo mencionado Decreto é contemplado por determinada universidade pública, propus à minha instituição um plano de trabalho de iniciação científica para verificar a mesma questão em universidades públicas estaduais e federais, envolvendo cursos de Letras Português e de Pedagogia. Por razões que não convêm citar, a proposta inicial não foi concluída, levando-me a reformular o plano de trabalho, concentrando-o nas instituições federais. Isso posto, quando surgiu a oportunidade de desenvolver uma proposta de disciplina com enfoque em Português para surdos, além de considerar minhas reflexões e percepções à luz do estudo das políticas linguísticas explícitas e do referencial da pesquisa bibliográfica, ancorei-me nas discussões realizadas com minha orientanda de iniciação

científica, tendo em vista o levantamento feito por ela das disciplinas de Português para surdos, ofertadas pelas universidades federais brasileiras[69].

Nesta seção, apresento a disciplina elaborada, refletindo sobre o proposto à luz dos gritos e gretas indicados na seção 3, deste capítulo, observando em que medida é falha, o que justifica a escolha dos tópicos de sua ementa e como os princípios do sentipensar podem ser mobilizados na prática formativa. Como já destacado, trata-se de uma disciplina optativa e, em acordo com a estruturação do nosso PPC, é de apenas 30 horas, como o são as disciplinas eletivas do Curso em foco. Assim sendo, essa carga horária por si só já representa uma das limitações do componente curricular.

No ato de sua criação, para identificar o componente, optei pelo nome "Português para Surdos", sem especificar o caráter de Segunda Língua, como consta nos documentos oficiais. Hesitei quanto à nomeação, ponderando se caberia a especificação "Língua Adicional", por entender que esse é um conceito mais aberto e agregador do que "Segunda Língua". Todavia, decidi deixar que o "para surdos" indicasse o enfoque do componente curricular, a fim de que a pessoalidade surda em sua pluralidade seja a força motriz do curso, à luz do defendido por Lima e Rezende (2019). A ementa do curso tem os seguintes tópicos: "Políticas linguísticas e educacionais para a pessoa surda. Língua Portuguesa e os direitos linguísticos dos surdos. Cultura e identidade surdas na educação linguística. A relação entre Libras e Português no letramento escolar de pessoas surdas. Letramentos na educação bilíngue de surdos. Propostas didáticas e experiências de ensino de Português para surdos. Estratégias de ensino de leitura e de produção escrita em Português para surdos. Português para surdos sob a ótica da translinguagem. Avaliação da Língua Portuguesa dos surdos".

A inclusão do tópico "Políticas linguísticas e educacionais para a pessoa surda" é motivada pelo argumento de que conhecer e refletir criticamente sobre esse tema é necessário ao sentipensamento de uma educação decolonial, já que, como diz Shohamy (2006), os professores são um de seus principais implementadores. Por essa razão, indico o estudo das políticas linguísticas e educacionais como princípios para se descontruir concepções de *pessoa surda*, *surdez* e *língua/linguagem* limitantes e opressoras. Como já discutido, apesar de sua importância para um ser-fazer docente consciente das políticas em vigor e de suas implicações para a vida, as políticas linguísticas e educacionais compõem um tema escasso no âmbito da formação docente. Para que sejam (re)pensadas políticas linguísticas e educacionais mais

[69] Acrescento que, das 69 universidades federais brasileiras, a discente identificou componentes que contemplam o ensino de Português para surdos, nas grades de cursos de Pedagogia e de Letras Português, de apenas treze (13) instituições (Paz; Ribeiro, no prelo).

significativas à pessoa surda (De Sousa Leite; Batista Cabral, 2021; Dias; Anache; Maciel, 2020; Dorta, 2021; Lima; Rezende, 2019) o estudo delas é primordial a um fazer docente comprometido, envolvido na tarefa (Moraes; Torre, 2002), posicionado, responsável, cidadão, ético e crítico (Cavalcanti, 2013). Ampliando o escopo, o estudo de políticas linguísticas e educacionais é necessário e urgente na formação de todos os profissionais que atuam na educação linguística de pessoas surdas, incluindo os professores surdos e os tradutores-intérpretes, para que, então, sejam criadas "[...] políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais [...] (Skliar, 2016a, p. 26), a partir dos modos surdos de *ser-no-mundo* (Ladd, 2013). A implementação de políticas linguísticas de resistência, inclusive enquanto práticas de *obediência a mínima* (Gros, 2018), só pode ocorrer como uma resposta ao que se vê, ao que se testemunha (Lapoujade, 2017) nas práticas sociais colonialistas, dentre estas as de linguagem e as próprias políticas linguísticas oficiais. Por isso, é essencial mobilizar sentipensamentos sobre políticas linguísticas e educacionais para a pessoa surda.

Por conseguinte, a inclusão do tópico "Língua Portuguesa e os direitos linguísticos dos surdos" se vincula à ideia de que é importante considerar os direitos linguísticos dos surdos ao se conduzir o ensino-aprendizagem dessa língua nomeada, constituindo uma formação docente sentipensante, por se ancorar na justiça e na solidariedade (Moraes; Torre, 2002) para com o aluno. Observar, por exemplo, o que diz a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), quanto a ser um direito de comunidades linguísticas o ensino de sua língua e de sua cultura, pode contribuir com a percepção e com a desestabilização das hierarquias linguísticas, desde as práticas educacionais ao âmbito do convívio social. Essa é uma discussão que o supracitado tópico pode mobilizar, favorecendo sentipensar concepções de *pessoa surda, língua/linguagem, inclusão* e *educação bilíngue.*

Vinculado ao anterior, a inclusão do tópico "Cultura e identidade surdas na educação linguística" parte do princípio de que a pessoalidade surda, seus saberes e identidades (plurais) precisam ser tomados como centrais na educação linguística, a fim de que sejam acolhidas as suas práticas de vida e de linguagem, favorecendo que a formação docente seja propulsora de atitudes crítico-construtivas e pautada em valores sociais (Moraes; Torre, 2002). Esse tópico propicia sentipensar as concepções de *surdez* e de *pessoa surda*, de forma imbricada. Considerando a representação da surdez como uma diferença, convém, porém, ponderar os sentidos que dela emergem, uma vez que a associação da surdez à diferença pode suscitar variadas compreensões do que significa essa diferença e, quem sabe, até reiterar a dicotomia superioridade-inferioridade, por vezes, oriundas dos binarismos classificatórios, tal como problematizado por Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016). Convém também refletir

criticamente sobre as razões que fazem com que, embora presente em fala de educadores e em documentos legais, o discurso da diferença continue sob a ótica da normalização, em práticas escolares, como ressaltam Silva e Favorito (2018).

A manutenção dessa ótica pode ser associada, em alguma medida, ao esvaziamento da ideia de surdez como diferença, uma vez que se trata de uma ideia repetida na literatura da área sem, muitas vezes, serem discutidas, esclarecidas, ampliadas ou mesmo, problematizadas as compreensões que se tem dessa diferença. Portanto, ampliar a discussão dessas compreensões, inclusive, a partir de diferentes enfoques, para além do educacional, talvez seja um movimento alinhado ao horizonte da decolonialidade, direcionado ao rompimento do desconhecimento do outro e à abertura à pluralidade de saberes, de modos de *ser-no-mundo* (Ladd, 2013), e ao reconhecimento das diferenças como rizomas de aprendizagens.

Perlin (2016, p. 56) defende que "o surdo tem diferença e, não, (sic) deficiência". Problematizando os conceitos *diferença* e *diversidade*, ela entende que a diversidade exige que o surdo seja bicultural e *bilingual* (usando o termo da autora), mantendo-o pela metade, a partir de uma tentativa de universalizá-lo e da, consequente, rejeição à diferença. A autora acrescenta que

> a cultura surda como diferença se constitui numa atividade criadora. [...] Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei *que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva*. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho status social representado para o surdo: *o surdo tem de ser ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente* (Perlin, 2016, p. 56-57, grifos meus).

Embora a ideia da diferença vinculada à experiência visual possar estar um tanto esvaziada, assim como a ideia de surdez como diferença, os apontamentos da autora quanto ao que significa ser surdo se mostram alinhados ao conceito de *surdidade* (Ladd, 2013). O esvaziamento a que me refiro diz respeito ao fato de ser comum, na área da educação de surdos, o discurso de que os surdos são visuais, constroem sentidos através da visualidade. Na prática educacional, muitas vezes, esse discurso repercute na ideia de que apenas usar imagens ao ensinar os surdos é o suficiente à promoção de aprendizagens. No entanto, entendo que sentipensar a representação da surdez como diferença, a partir do horizonte da decolonialidade requer, dentre outros movimentos, pôr em destaque a pluralidade de identidades surdas, mas também as translinguagens que são inerentes às suas práticas comunicativas. Nesse sentido, a menção exclusiva à visualidade como característica das formas de construção de sentidos dos surdos revela-se limitante e não reconhece a existência de uma ecologia de saberes, conforme o reivindicado por Vidon, Bachiete e Domingos (2016).

Os apontamentos de Perlin (2016) alinham-se ao conceito de *surdidade* (do inglês, *Deafhood*), na medida em que há uma reiteração da pessoalidade surda, de um modo de *ser-no-mundo* (Ladd, 2013), o surdo. Tal conceito foi cunhado por Ladd, em 1990, com o intuito de dissociar a pessoalidade surda da noção de surdez, a qual, segundo o autor, é sempre vinculada ao discurso médico (Ladd, 2013). Nas palavras do autor:

> a surdidade não é vista como um estado finito, mas como *um processo através do qual os indivíduos surdos chegam a efetivar sua identidade surda*, postulando que aqueles indivíduos constroem aquela identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe (Ladd, 2013, p. XV, grifos meus)[70].

A surdidade pode, então, ser entendida como um processo de construção de identidades surdas. O autor esclarece que o termo surgiu mediante a necessidade de criar espaço para que as autoconcepções dos surdos pudessem ser "situadas e examinadas", um espaço para emergir uma epistemologia surda, a qual envolve "[...] maneiras surdas de estar no mundo, de conceber esse mundo e o seu lugar ali (tanto na realidade como potencialmente)" (Ladd, 2013, p. 34). Para Ladd (2013, p. 4, grifos meus), a surdidade

> atesta *a existência de um sentido surdo de ser*, tanto do indivíduo como através do coletivo, o qual, *como um rio correndo contra uma barragem*, não consegue descansar enquanto não encontrar uma maneira de se espalhar por um mar de vida, onde todas as almas humanas são passíveis de descobrir a sua máxima expressão pessoal e de se interpernetrarem uns nos outros.

É possível dizer que a surdidade se atrela a uma procura e descoberta de si e dos seus, que coincide com o orgulho de ser surdo, com o senso de pertencimento (tal caro à vida), sendo capaz de mobilizar o enfrentamento da opressão inerente aos processos de apagamento, como a colonialidade linguística, o oralismo etc. Nessa direção, a discussão que o sentido de surdidade faz emergir revela a importância de centralizar a pessoalidade surda, de procurar conhecer as várias surdidades e as culturas surdas, pois, como defende Ladd (2013, p. 9), "[...] o conceito de cultura é a chave da resistência e da mudança".

Todavia, vale ressaltar o caráter complexo da(s) cultura(s) surda(s), haja vista a pluralidade de identidades que a compõem, como ressaltam García e Cole (2016). O que as autoras identificam como cultura surda é, no meu entendimento, o que comumente se denomina Comunidade Surda, já que elas dizem que essa cultura é complexa porque inclui: "os

[70] Na obra citada, os termos "surdidade" e "surda" são grafados com iniciais maiúsculas. Opto por grafá-los em minúsculas.

profundamente surdos", "os que ouvem em graus variados", "os familiares de surdos", tais como os CODA (do inglês, *Children Of Deaf Adults*), "os que convivem com os surdos", "os intérpretes de língua de sinais" (García; Cole, 2016, p. 41). De todo modo, a interrelação da cultura surda ou de culturas surdas com a Comunidade Surda ou com as comunidades surdas, a partir do exposto pelas autoras, expressa a importância de considerarmos a complexidade daquela(s), contrapondo-nos a visões essencialistas sobre a pessoa surda.

Como argumenta Silva (2008, p. 402): "É surdo aquele que se comunica por meio de LIBRAS como, também, o é aquele que aprendeu a falar português. Continua sendo surdo, além disso, aquele que usa misturas destas línguas". Essa ideia é reiterada pelo que diz Lapoujade (2017, p. 47): "[...] O Ser não está fechado sobre si mesmo, encerrado em um em si inacessível; ele está incessantemente aberto pelas perspectivas que suscita". Concordando com esses autores, ainda que advogando pelo direito às existências e pelo reconhecimento dos modos de *ser-no-mundo* (Ladd, 2013) da pessoa surda, entendo não ser possível ignorar a existência dos atravessamentos e hibridizações que culturas, línguas e identidades sofrem, naturalmente, nas interrelações sociais. Isso posto, observando criticamente o componente curricular, penso até que "cultura" e "identidade" poderiam ter sido grafadas no plural no tópico "Cultura e identidade surdas na educação linguística", a fim de acentuar o caráter diversos de ambas.

A inclusão do tópico "A relação entre Libras e Português no letramento escolar de pessoas surdas", na proposta de curso, foi guiada pela ideia de que é preciso refletir sobre como essas duas línguas constituem as práticas de letramento escolar dos surdos e o quanto é necessária a Libras no processo de letramento escolar desses alunos, sem ignorar a importância de uma formação docente voltada à educação de surdos.

Esse tópico propicia sentipensar, principalmente, concepções de *língua/linguagem* e de *educação bilíngue*, como, por exemplo, à luz do que Silva (2008) discute. A autora suscita uma provocação sobre como, por vezes, a língua de sinais é vista como imutável, homogênea e completa, o que resulta em apagamentos e negações de produções linguísticas que não condizem com uma reconhecida variedade padrão. A autora acentua o existente cruzamento de línguas, em contexto de surdez, e problematiza a falta de abertura à *língua de sinais caseira*. Ela apoia-se em Gesser (2006) para dizer que essa língua deveria ser entendida como uma variedade e não como uma língua provisória, como ocorre. De acordo com Silva (2008), o reconhecimento e a aceitação da pluralidade de práticas linguísticas, incluindo o Português, são essenciais ao afastamento dos discursos que essencializam a pessoa surda e a surdez. Esses apontamentos ratificam o quão necessário é o afastamento do monolinguismo, seja para não fazer da Libras a *ponte* para o Português (Silva, 2008, 2015; Silva; Favorito, 2018), seja para

não ignorar, no processo de educação linguística com foco nesta última, os conhecimentos linguísticos ou linguageiros que os alunos surdos já possuem. A relação entre Libras e Português no letramento escolar de pessoas surdas pode ser discutida, também, a partir do tópico "Português para surdos sob a ótica da translinguagem", a seguir.

A inclusão do item "Letramentos na educação bilíngue de surdos" parte do princípio de que a orientação do modelo de letramento ideológico (Street, 2014) é essencial à condução de uma educação que considera os múltiplos letramentos dos surdos, incluindo os *letramentos vernaculares* e não apenas os *dominantes* (Rojo, 2009). Entendo que a consideração dos múltiplos letramentos é coerente com uma formação docente interculturalmente crítica e decolonial por reconhecer a inteireza do ser e acolher as práticas de linguagem inerentes às várias dimensões do ser: física, biológica, social, cultural, psíquica, espiritual (Moraes; Torre, 2015). Por conta disso, indico dentre os princípios o desenvolvimento de letramentos emocionais, políticos, críticos e visuais, pensando-os como movimentos necessários às sensibilizações, aos acolhimentos e às percepções das pluralidades e diferenças linguageiras, culturais, identitárias e ideológicas etc. e voltados ao sentipensamento de concepções de *pessoa surda*, *surdez* e *língua/linguagem* e *educação bilíngue*. O tópico em questão propicia focalizar essas questões, na formação de professores de Português.

A inclusão dos tópicos "Propostas didáticas e experiências de ensino de Português para surdos" e "Estratégias de ensino de leitura e de produção escrita em Português para surdos" pretendem dar conta de criar aproximações do professor em formação com as práticas didáticas sentipensadas para as pessoas surdas. Não se trata de ensinar receitas, mas de procurar conhecer, analisar e refletir sobre o que se tem feito nesse campo.

A inclusão do tópico "Português para surdos sob a ótica da translinguagem" atende ao propósito de abrir gretas para o reconhecimento e apropriação das translinguagens no âmbito educacional, de modo que seja validado o Português dos surdos (Lima; Rezende, 2019) ou Português Surdo (Silva; Santos, 2017), contribuindo para que esses alunos se sintam efetivamente incluídos. A discussão do tema volta-se ao sentipensamento de concepções de *língua/linguagem*, *educação bilíngue* e *bilinguismo* e é urgente no contexto da surdez diante da constatação de discursos em favor da pureza linguística, seja da Libras, seja do Português, aceitando-se apenas as variedades padrões de ambas, como alerta Silva (2008). Silva e Favorito (2018) argumentam que

> a hibridação e a influência mútua, características de línguas em contato e circulantes nos espaços sociais e educacionais (sic) não deveriam ser consideradas algo a ser evitado. Ao contrário, olhar esses contextos bi/multilíngues e sociolinguisticamente complexos numa perspectiva heteroglóssica poderia contribuir para *práticas mais*

> *democráticas desengessadas e menos polarizadas*, seja do ponto de vista das relações de poder, seja do ponto de vista de projetos educativos bilíngues em que coexistem línguas desigualmente valorizadas (Silva; Favorito, 2018, p. 161, grifos meus).

No entanto, na contramão de práticas mais democráticas, não engessadas e menos polarizadas, como reivindicado pelas autoras, a tradição escolar do enfoque exclusivo em uma língua nomeada ainda é muito arraigada e tem reflexos em práticas sociais para além da escolar. Assim sendo, a discussão sobre as translinguagens é necessária não apenas para o campo de formação de professores de Português e de Libras (surdos e ouvintes), mas também para o campo de formação de profissionais tradutores-intérpretes que atuam nesse contexto.

Yip e García (2018, p. 173-174) descrevem o campo de formação docente como "locais de luta para a pedagogia das translinguagens". Para essas autoras, é nesse contexto que os professores podem desestabilizar seus equívocos sobre aprendizagem de línguas e é onde as compreensões relativas à educação linguística podem ser transformadas (Yip; García, 2018). As autoras fazem notar as translinguagens como caminhos para praticar a *obediência a mínima* (Gros, 2018) no contexto de formação profissional. Segundo elas, mesmo ante a hegemonia linguística, outorgada por políticas educacionais, e a marginalização linguística, as translinguagens possibilitam a subversão dessas práticas. De acordo com as autoras, é possível "[...] interromper as convenções sociais normais e assumir que o uso de múltiplas linguagens é valioso, mesmo quando pode ser desconfortável para aqueles que estão acostumados a usar uma linguagem dominante [...]" (Yip; García, 2018, p. 175).

Ressaltando o caráter estratégico e proposital das translinguagens, Yip e García (2018) fazem o alerta de que, para criar espaços para as translinguagens, urge dos docentes mais do que uma postura, sendo necessário que eles se vejam como coaprendizes das práticas dos alunos, sendo elas linguísticas, culturais e de perpectivas de mundo. Nesse sentido, a discussão sobre o Português para surdos sob a ótica da translinguagem pode suscitar sentipensamentos acerca das estratégias, por exemplo, de resistência, adotadas pelas pessoas surdas em suas translinguagens, à luz do que Lima e Rezende (2019) discutem caracterizando o Português do surdo como uma forma de enfrentar o monolinguismo. Tais sentipensamentos se alinham às percepções em torno do direito à existência e constituem uma das principais causas pelas quais se advogar, no âmbito do enfrentamento à *colonialidade linguística* (Garcés, 2007) ou *da linguagem* (Baptista, 2022). Portanto, como uma estratégia decolonial relativa às práticas de linguagem, a adoção das lentes da Translinguagem é primordial à formação de profissionais que atuam na educação de surdos.

A inclusão do tópico “Avaliação da Língua Portuguesa dos Surdos”, na direção do anterior, atende ao intuito de que o processo de avaliação desses alunos seja realizado de modo a não subjugar sua variedade do Português (Lima; Rezende, 2019) e seus modos de construir sentidos, conforme já discutido. O tópico possibilita sentipensar concepções de *língua/linguagem, inclusão* e *educação bilíngue,* bem como a emergência de práticas docentes outras. Nessa direção, orientadas por pressupostos translíngues, Yip e García (2018) criticam o fato de avaliações em contexto bilíngue se basearem em modelos monolíngues. Alertando sobre o que é possível identificar como uma prática de *colonialidade linguística* (Garcés, 2007), as autoras dizem que, “embora as crianças monolíngues tenham permissão para usar a maioria das características linguísticas em seu repertório para mostrar o que sabem, as crianças bilíngues são informadas de que devem usar apenas menos da metade de suas capacidades” (Yip; García, 2018, p. 171). Por meio de seus apontamentos, as autoras suscitam a importância de, em contextos multi/bilíngues, nos quais estão incluídos os surdos, a avaliação acolher as translinguagens dos alunos e não tomar como parâmetros alunos ouvintes, conforme problematizado por Lima e Rezende (2019). A discussão de processos avaliativos é, então, de grande importância para uma formação docente sentipensante.

Na próxima seção, interrompo este capítulo, sonhando e esperançando por novos gritos e gretas.

5.5 SONHOS E ESPERANÇAS DE NOVOS GRITOS E GRETAS

Comecei este capítulo narrando sobre minhas relações passadas com os sonhos e as esperanças. Interrompo-o e não o finalizo, porque esperanço que ele tenha continuidade na vida. Nessa interrupção, ressalto que a mulher que sou hoje é nutrida de sonhos e de esperançares e são eles enquanto, respectivamente, desejos e *espera na luta* (Freire, 2013) que guiam a escrita deste trabalho e o meu agir profissional. É acreditando na possibilidade dos sonhos e na potência do esperançar que defendo sentipensamentos em favor de uma formação docente interculturalmente crítica e decolonial. Os princípios indicados reverberam esses sentipensamentos, mas, sendo meros princípios, precisam ter continuidade na vida, na formação docente, na escola; precisam receber novos contornos de um outro desenhista.

Para o surgimento de novos construtores de caminhos, sonho que o retrato dos gritos-denúncias e as gretas-princípios vistos sob uma perspectiva crítica e problematizadora possam nutrir o esperançar, promovendo o surgimento de novos caminhos, construídos a partir de privações não pontuadas ou não notadas e, até mesmo, as oriundas da proposição do conjunto

de princípios. Como ensina Freire (2018), “nossa luta de hoje não significa que necessariamente conquistaremos mudanças, mas sem que haja essa luta, hoje, talvez as gerações futuras tenham de lutar mais ainda. A história não termina em nós: ela segue adiante” (Freire, 2018, p. 56). Por defender que os professores sejam posicionados, responsáveis, cidadãos, éticos e críticos (Cavalcanti, 2013) para que possam contribuir com a realização de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva, entendo que ser no mundo (Freire, 2018) e acreditar na possibilidade dos sonhos e no esperançar é uma exigência ao perfil de docente formadora sentipensante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO E SEUS HORIZONTES

Tendo em conta as perguntas de pesquisa, percorri um caminho em busca de descobertas: de mim, das minhas hipóteses, da realidade educacional vivenciada por alunos surdos, da realidade formativa de professores de Português, dentre outras. A primeira pergunta de pesquisa inquietou-me a identificar os principais problemas da educação linguística de surdos no âmbito das escolas inclusivas, considerando as políticas linguísticas explícitas e as implícitas e sua implementação na realidade escolar. Frente às respostas descobertas para a primeira pergunta, a segunda conduziu-me na elaboração do desenho de um *conjunto de princípios* que possam orientar a formação inicial de professores de Português, colaborando com a desestabilização dos problemas identificados e com o desenvolvimento de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva. Considerando a necessidade de adotar lentes outras para vislumbrar a possibilidade de uma educação outra, que não reitere, não sustente e não se omita aos problemas da realidade escolar, ancorei-me na ideia de conduzir uma pesquisa orientada por ontoepistemologias, de modo que pudesse sentipensar a formação docente, tendo como núcleo dos sentipensamentos o aluno surdo.

Isso posto, no capítulo *Políticas linguísticas e educacionais e(m) formação docente: uma discussão sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder,* apresentei uma discussão sobre como concepções de *língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão* e *educação bilíngue* que emergem em políticas linguísticas explícitas instauram colonialidades. Tendo estas em vista, defendi a necessidade de as políticas linguísticas e educacionais serem objeto de estudo crítico-reflexivo na formação docente, a fim que sejam suscitadas posturas decoloniais no âmbito de sua implementação no contexto educacional.

Na sequência, no capítulo *Políticas linguísticas e educacionais implícitas para a pessoa surda: sentipensando uma educação linguística decolonial e transformativa,* a partir de problematizações feitas por pesquisadores da área, discuti privações sofridas por surdos em contexto de educação linguística, apontei os encaminhamentos dos pesquisadores para um agir de resistência a tais privações e salientei a importância de uma formação docente que propicie o surgimento de políticas linguísticas e educacionais implícitas de resistência.

No capítulo *Discussões sobre Políticas linguísticas e educacionais e práticas docentes: tensões, correspondências e esperançares,* com enfoque na primeira pergunta de pesquisa, procurei relacionar as políticas linguísticas explícitas com as implícitas de resistência, destacando as correspondências e tensões entre as duas no que respeita às concepções de *língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão* e *educação bilíngue* e suas implicações para o contexto educacional. Defendi a importância do conhecimento dos problemas e das privações para o surgimento das resistências e para a transformação da realidade educacional.

No capítulo *Discussões sobre Sonhos e esperanças para uma formação docente interculturalmente crítica e decolonial: alguns gritos e gretas,* contemplando a segunda pergunta de pesquisa, apresentei a proposta de um conjunto de princípios orientadores da formação inicial de professores de Português em favor de uma educação linguística ampliada, decolonial e inclusiva para pessoas surdas. Advoguei em favor de uma formação docente interculturalmente crítica e decolonial, sentipensante, para que novas privações sejam descobertas e novos caminhos sejam construídos.

O caminho percorrido revelou-se cheio de obstáculos, desde o saber-fazer uma pesquisa ontoepistemologicamente orientada que sentipensa a pessoa surda, tendo em vista políticas linguísticas e educacionais explícitas e implícitas, ao saber-ser decolonial e sentipensante na prática formativa. O formato alternativo do trabalho também me fez sentir obstáculos, por demandar de mim uma escrita rizomática, constituída de desvios vários do percurso escolhido, tão contrária ao costume desta caminhante, adepta da sistemática dos planejamentos.

Em face do exposto, influenciada pela característica dessa escrita alternativa ou tentando seguir seu curso, optei por deixar artigos e capítulos em aberto. Se deixar inconclusa a escrita contribuir com o surgimento de gretas em favor de novos modos de fazer pesquisa e de novos sentipensamentos para a educação linguística de pessoas surdas, então o estranhamento e os obstáculos sentidos terão sido indícios da desestabilização da *visão hierárquica de conhecimentos* (Pereira; Freire; Silva, 2019). Nesse caso, os obstáculos sentidos com o formato do trabalho terão sido, na verdade, raízes se formando em novas direções,

criando caminhos outros. Se assim o for, terei cumprido os propósitos dos sentipensamentos que originaram este trabalho. A história seguirá adiante (Freire, 2018), como um rio que segue seu curso e integra realidades diversas.

CODA: Feeling Like a River
(Nancy Rourke, 2012 - pintura a óleo)[71]

[71] A pintura da artista surda representa a experiência de ouvintes filhos de surdos, os denominados CODA (do inglês, *Children of Deaf Adults)*. O CODA é representado como um rio, por viver entre dois mundos: o dos ouvintes e o dos surdos (Informações disponíveis em: https://www.nancyrourke.com/feelinglikeariver.htm. Acesso em: 09 jul. 2023).

REFERÊNCIAS

ABREU, M. C. B. F. de. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. **Obutchénie**. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica, v. 4, n. 3, p. 711-734, 2020.

AMAPÁ. Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, nº 5982, Macapá, AP, 24 jun. 2015. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743. Acesso em: 12 jun. 2020.

BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do "relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa". **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Línguas e culturas em contato, n. 53, p. 323-342, 2016.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAKER, C. Sign Language and the Deaf Community. *In*: FISHMAN, J. (org.). **Handbook of Language and Ethic Identity**. New York; Oxford: University Press, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALABUCH, M. L. R. Letramentos críticos e translingualismo em Libras: Uma ideia. **Papéis**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 7-29, 2019.

BAPTISTA, L. Colonialidade da linguagem. *In*: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (org.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2022, p. 51-58.

BARBOSA, F. V.; NEVES, S. L. G.; BARBOSA, A. F. Política Linguística e Ensino de Português como Segunda Língua. *In*: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (org.). **Libras em Estudo**: Política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 119-137.

BENTO, N. A.; COSTA, K. M.; BOMFIM, L. F.; TAVARES, T. N.; ANDRADE, A. C. Educação bilíngue para surdos: tudo certo como dois e dois são cinco. **Grau Zero**, v. 9, n. 1, p. 21-43, 2021.

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 1, p. 7-103, jan.-mar. 2010.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 43 (jan.-jun), p. 155-191, 2019. https://doi.org/10.20396/lil.v0i43.8658345

BRASIL. Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. 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 - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a base. Brasília: MEC, [2018?].

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 01 de out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 de agosto de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, v. 19, n. 2, p. 250-217, 2020.

CALVET, L.-J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007.

CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. **Revista da Anpoll**, n. 40, p. 33-45, Florianópolis, jan./jun., 2016.

DE SOUSA LEITE, L.; BATISTA CABRAL, T. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021.

DE SOUZA SILVA, J. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: el paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013, p. 470-507.

DIAS, N.; ANACHE, A. A.; MACIEL, R. F. Os Limites e Contradições da Educação Bilíngue para Estudantes Surdos. **Revista de ensino, educação e ciências humanas**, v. 21, n. 1, p. 47-54, 2020.

DORTA, J. V. Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 272-294, 2021.

FARIA-NASCIMENTO, S. P.; MOREIRA, A. B. M. B.; PEREIRA, M. C. C.; SILVA, I. R.; BERNARDINO, E. L. A.; CRUZ, O. M. S. e S. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: caderno introdutório. 1 ed. Brasília, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021, 88p.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. (org. Ana Maria Freire). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. M. A. de. Educação Linguística. **Revista Sede de Ler**, v. 9, n. 1, p. 5-8, jan./jun. 2021.

GALIZA, A. B. .; MERCÊS, R. S. das .; BENTES, J. A. de O. A educação inclusiva na perspectiva Freireana. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. e25711931971, 2022.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 21. ed. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007, p. 219-242.

GARCÍA, O.; COLE, D. Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes: deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 2016, Salvador. **Anais**... Salvador: Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação, 2016, p. 34-57.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. **The Translanguaging classroom**: Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon, 2017.

GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. *In*: LODI, A. C.B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 39-48.

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

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. *In*: LODI, A. C.B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 73-84.

GROS, F. **Desobedecer**. Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu, 2018.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução: Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, versão 3.0, 2009.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução: Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, b. **Ensinando Comunidade**: uma pedagogia da esperança. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F., LODI, A. C. B.; GURGEL, T. M. A. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (org.). **Escola e diferença**: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 13-28.

LADD, P. **Em Busca da Surdidade I**. Colonização dos Surdos. Tradução: Mariani Martini. Lisboa: Surd"Universo, 2013.

LAPOUJADE, D. **As existências mínimas**. Tradução: Hortência Santos Lencastre. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LEITE, T. A.; QUADROS, R. M. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. *In*: STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. (org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais II**. Florianópolis: Insular, 2014, p. 15-27.

LIMA, H. J. de; REZENDE, T. F. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventando e (re)constituindo línguas. Tradução: Cristine Gorski Severo. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, p. 9-34, 2015.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MEGALE, A. Bilinguismo e educação bilíngue. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 15-28.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, nova série, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 44-67, 2015. http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i1.319

MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. *In*: SOUSA SANTOS, B. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revistado. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada. **D.E.L.T.A**., v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. **Revista Creatividad y Sociedad**, n. 2, p. 41-56, 2002.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. **Sentipensar**: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MUNIZ, V. C.; RAMOS, D. C. M. P. Educação linguística no contexto de graduandos surdos: contribuições dos estudos decoloniais e de translinguagem. **Pensares em Revista**, n. 22, p. 181-201, out. 2021.

NAVEGANTES, E.; KELMAN, C. A.; IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 76, p. 1-13, 2016.

NEGREIROS, K. A.; CALIXTO, H. R. S.; BARROS, A. L. E. C. Português como segunda língua para surdos na formação de professores e as políticas de educação inclusiva. *In*: BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. (org.). **Libras em diálogo**: interfaces com o ensino. Campinas: Pontes, 2018, p. 177-193.

NOGUEIRA, A. S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. **Diacrítica**, v. 34, n. 1, p. 291-310, 2020.

OLIVEIRA, G. M. Prefácio. *In*: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007, p. 7-10.

OLIVEIRA, M. A. A. **O ensino de língua portuguesa**: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2013, 407p.

ONO, F. T. P. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas** - Revista de Estudos Linguísticos, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281-307. 2015.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. **Applied Linguistics Review**, p. 1-27, 2018.

PARDO, F. D. S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 15-40, 2019.

PAZ, L. L. Políticas linguísticas e educacionais e a educação linguística de surdos sob horizontes translíngues e decoloniais: a construção de um banco de dados. **Ao Pé da Letra**, v. 25, n. 1 (no prelo).

PAZ, L. L; RIBEIRO, G. dos R. Ensino de português para surdos na formação docente: uma discussão em favor de uma educação linguística ampliada (no prelo).

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. *In*: PEDRO, E. R. (org.). **Análise crítica do discurso** - Uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa, Editorial Caminho, p. 19-46, 1997.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics Commons. *In*: MACIEL, R. F.; TILIO, R.; JESUS, D. M.; BARROS, A. L. C. (org.). **Linguística aplicada para além das fronteiras**. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 37-56.

PEREIRA, V. A.; FREIRE, S. G.; SILVA, M. P. Ontoepistemologia Ambiental: vestígios e deslocamentos no campo dos fundamentos da educação ambiental. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20180011, p. 1-25, 2019.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 51-73.

PEROBELLI, M. A construção do objeto de ensino seminário sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 565-581, 2018. https://doi.org/10.1590/1982-4017-180307-13117

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REMENCHE, M. de L. R.; SIPPEL, J. A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 36-51, 2019. https://doi.org/10.26512/les.v20i2.2338

RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Marcos Marcionillo. 1ed. São Paulo, Parábola, 2017, 224p.

RESENDE, V. de M. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. *In*: RESENDE, V. de M. (org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 19-46.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; ROCHA PESSOA, R.; SABOTA, B.; ROSA-SILVA, V.; SOUSA, L. P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação

linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks**: Revista de Letras e Artes, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

RIBEIRO, G. R.; BERTONHA, G; CASTRO, J. N. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 18, p. 211-230. out. 2020. https://doi.org/10.34019/1808-9461.2020.v18.27635

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010, 243p.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica – privação sofrida e leveza de pensamento. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SÁ, N. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and Language Policy**. London, Routledge, 1996.

SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. *In*: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC. **Muitos Lugares para aprender**. São Paulo: CENPEC/ FUNDAÇÃO ITAÚ/ UNICEF, 2003, p. 53-63.

SEVERO, C.; ABDELHAY, A.; MAKONI, S. Translanguaging in the Global South. **Scrutiny2**, n. 25, v. 1, p. 104-109, 2020.

SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. Abingdon, Routledge, 2006, 185p.

SILVA, E. R. da. A Pesquisa em Política Linguística - Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013. https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 393–407, jul./dez. 2008.

SILVA, I. R. Educação Bilíngue para Surdos e valorização de línguas minoritárias. **Estudos Linguísticos**, v. 44, n. 2, p. 574-583, 2015.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. Reflexões sobre o Estatuto das Línguas nos Contextos Bi-multilíngues de Educação para Surdos no Brasil. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 19, n. 44, p. 149-167, 2018.

SILVA, I. R.; SANTOS, M. E. P. Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. *In*: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (org.). **Diálogos sobre tecnologia educacional**: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 269-301.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016a, p. 7-32.

SKLIAR, C. Apresentação: uma olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016b, p. 5-6.

SPOLSKY, B. What is language policy? *In*: SPOLSKY, B. (org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 3-15.

SPOLSKY, B. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 377-381, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

UNESCO, Comissão Nacional da. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, 1996. Disponível em: http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20259.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Comissão Central de Pós-Graduação – CCPG. **Instrução Normativa CCPG nº 002/2021, de 16 de junho de 2021**. Dispõe sobre as normas de formatação das dissertações e teses em formato alternativo. CCPG, 2021. Disponível em: http://www3.prpg.gr.unicamp.br/arqpdfnormas/insccpg002_2021.pdf Acesso em: 27 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Curso de Letras Português - *Campus* Santana. **Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras-Português**. Santana - AP, 2019. Disponível em: https://www2.unifap.br/letras-santana/ensino/matriz/. Acesso em: 22 jun. 2023.

VIDON, L. N.; BACHIETE, J. A.; DOMINGOS, P. In/exclusão e a construção de saberes multi/translinguísticos entre surdos e ouvintes. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 77-92, 2016.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, p. 23-68, 2013.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In*: LOSACCO, J. R. (org.). **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. 1. ed. Caracas - Venezuela: El perro y la rana, 2020, p. 139-178.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. Tradução: Jefferson Virgílio. **Iberoamérica Social**, revista-red de estudios sociales IX, p. 164-177, 2018.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA REVISTA CALIDOSCÓPIO

AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO DE ARTIGO EM TESE

Eu, **Anderson Carnin**, editor-chefe responsável pelo dossiê **"Educação Linguística e de(s)colonialidades: caminhos e desafios praxiológicos" (v.20 n.2 de 2022)**, da revista **Calidoscópio**, autorizo a inclusão do artigo "Políticas Linguísticas e Educacionais e(m) formação docente: uma discussão sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder", de autoria de Gilmara dos Reis Ribeiro, em sua tese de doutorado. Tenho ciência de que a referida tese será publicada em formato alternativo conforme Instrução Normativa CCPG nº 002/2021 e Ofício nº 25/2021 do Departamento de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas.

Para registro, segue a referência da publicação original do artigo:

dos Reis Ribeiro, G. (2023). Políticas linguísticas e educacionais e(m) formação docente: uma discussão sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder. *Calidoscópio*, 20(2). https://doi.org/10.4013/cld.2022.202.02. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25108. Acesso em: 30 jun. 2023.

Anderson Carnin - Editor
CPF: 013.943.240-06

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA REVISTA X

AUTORIZAÇÃO PARA INCLUSÃO DE ARTIGO EM TESE

Eu, Renan Kenji Sales Hayashi, editor responsável pelo **Dossiê atemático Volume 18, nº 2, set/dez 2023**, da **Revista X – ISSN 1980-0614**, autorizo a inclusão do artigo "Políticas linguísticas e educacionais implícitas para a pessoa surda: sentipensando uma educação linguística decolonial e transformativa", de autoria de Gilmara dos Reis Ribeiro, em sua tese de doutorado. Tenho ciência de que a referida tese será publicada em formato alternativo conforme Instrução Normativa CCPG nº 002/2021 e Ofício nº 25/2021 do Departamento de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas.

Para registro, segue a referência da publicação original do artigo:

RIBEIRO, G dos Reis. Políticas linguísticas e educacionais implícitas para a pessoa surda: sentipensando uma educação linguística decolonial e transformativa. Revista X, v. 18, n. 02, p. 423-449, 2023.

Prof. Dr. Renan Kenji Sales Hayashi
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Matrícula 207639/UFPR

Prof. Dr. Renan Kenji Sales Hayashi
Editor-chefe da Revista X