

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS IMPLÍCITAS PARA A PESSOA SURDA: SENTIPENSANDO UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL E TRANSFORMATIVA

*Implicit language and educational policies for the deaf person:  
“sentipensando” a decolonial and transformative language education*

Gilmara dos Reis RIBEIRO

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Universidade Estadual de Campinas

[gilmara@unifap.br](mailto:gilmara@unifap.br)

<https://orcid.org/0000-0001-9897-9584>

**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.

**ABSTRACT:** This work aims to present the main privations suffered (ROJO, 2006) by deafs, in the context of language education, and to “sentipensar” the initial teacher training seeking to open gaps for insurgency and transformation of the educational reality. The study, explor-

atory (GIL, 2008) and interpretivist (MOITA LOPES, 1994), involves bibliographical research, and is guided by the questions: 1) What are the privations suffered with regard to language education for deafs in the context of inclusion? 2) In the face of privations, which propositions constitute acts of resistance in favor of a decolonial and transformative language education? Among the results, regarding the privations suffered, the interrelation between the representations of language, bilingualism, bilingual education and deaf person and educational practices is notable, highlighting the subordination of the deafs and their language and cultural practices, the denial of linguistic rights, the realization of an educational process of little significance and social and epistemic injustice. Among the propositions, there is the demand for transformations in the epistemological field, in favor of postcolonial multiculturalism, critical literacies, translingual orientation, an onto-epistemic project of literacy and new ways of thinking about language, bilingualism, bilingual education, literacy, school, curriculum, teaching strategies and materials for deafs.

**KEYWORDS:** Language and educational policies; Deaf person; Language education; Teacher training.

## INTRODUÇÃO

Integrante de uma pesquisa maior, em desenvolvimento<sup>1</sup>, este trabalho objetiva apresentar as principais privações sofridas (ROJO, 2006) no contexto da educação linguística envolvendo pessoas surdas e sentipensar (MORAES; TORRE, 2015)<sup>2</sup>, 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 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,

---

1 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.

2 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 vieses da razão e da emoção.

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.

## **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<sup>3</sup> 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

---

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

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 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 esperar 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.

## 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<sup>4</sup> (no prelo), 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.

---

4 A aluna realizou pesquisa de iniciação científica sob minha orientação, no período de dezembro de 2021 a setembro de 2022.

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<sup>5</sup>, 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 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.

## **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

---

5 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.

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 subjagam 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; BACHETE; 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; BACHETE; 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 Bachiète (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 translinguismos 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 personalidade 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 identidades culturais e identitárias 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 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 monolingüismo 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 translanguagens, resultando na hegemonia da visão reducionista de bilingüismo 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), 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 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.

## **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 linguagem afetam o funcionamento das línguas socialmente, conforme alertado por Schiffman (1996). Assim, a concepção de surdo como deficiente (NAVEGANTES; KELMAN; IVENICKI, 2016; VIDON; BACHIEITE; 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 subjagam 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; BACHIEITE; 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 a quem 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).

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 diálogos 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, 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 translanguagens 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 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 justiça 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 esperanças.

## REFERÊNCIAS

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

BALABUCH, Maria de Lourdes Rodrigues. Letramentos críticos e translíngualismo em Libras: Uma ideia. **Papéis**, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 7-29, 2019.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan; BARBOSA, Andréa Ferreira. Política Linguística e Ensino de Português como Segunda Língua. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). **Libras em Estudo: Política educacional**. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 119-137.

BENTO, Nanci Araújo et al. 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 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.

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.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007.

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

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

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

DE SOUZA SILVA, José. 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, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013, p. 470-507.

DIAS, Nelson; ANACHE, Alexandra Ayach; MACIEL, Ruberval Franco. Os Limites e  
Revista X, v. 18, n. 02, p. 423- 449, 2023.

Contradições da Educação Bilíngue para Estudantes Surdos. **Revista de ensino, educação e ciências humanas**, v. 21, n. 1, p. 47-54, 2020.

DORTA, Jéssica Vasconcelos. 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, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

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

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

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

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

LIMA, Hildomar José de; REZENDE, Tânia Ferreira. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019.

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

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar**: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MUNIZ, Valéria Campos; RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira. Educação linguística no contexto de graduandos surdos: contribuições dos estudos decoloniais e de translanguagem. **Pensares em Revista**, n. 22, p. 181-201, out. 2021.

NAVEGANTES, Eva; KELMAN, Celeste Azulay; IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 76, p. 1-13, 2016.

NOGUEIRA, Aryane S. Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada  
Revista X, v. 18, n. 02, p. 423-449, 2023.

por tecnologias digitais. **Diacrítica**, v. 34, n. 1, p. 291-310, 2020.

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

PAZ, Liliane Lima. **Políticas linguísticas e educacionais e a educação linguística de surdos sob horizontes translíngues e decoloniais**: a construção de um banco de dados (no prelo).

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

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

SEVERO, Cristine; ABDELHAY, Ashraf; MAKONI, Sinfree. Translanguaging in the Global South, **Scrutiny2**, v. 25, n. 1, p. 104-109, 2020.

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

SILVA, Elias Ribeiro da. A Pesquisa em Política Linguística - Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. **Trab. linguist. apl.**, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013.

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

VIDON, Luciano Novaes; BACHIETE, Janny Aparecida; DOMINGOS, Philipe. 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, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Série Pensamento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

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

Recebido em: 03 de abr. 2023.

Aceito em: 12 de jun. 2023.