

Políticas linguísticas e educacionais e a educação linguística de surdos sob horizontes translíngues e decoloniais: a construção de um banco de dados

Liliane Lima Paz*

Resumo: Este artigo objetiva relatar e discutir os resultados de uma pesquisa de iniciação científica, a qual se propôs a fazer um levantamento bibliográfico de publicações que focalizassem na educação linguística de surdos e em sua relação com políticas linguísticas e educacionais, em diálogo com horizontes epistemológicos translíngues e decoloniais, com o propósito de construir um banco de dados que possa dar suporte teórico-prático a educadores que atuam em contexto de surdez. Para isso, foram consultadas revistas da área de Linguística e de Literatura do sistema de classificação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como critério para seleção dos textos do banco de dados, foram considerados: a temática em foco e o período de 2017 a 2021. Portanto, a pesquisa tem caráter qualitativo e natureza exploratória. A discussão desse material se ancora em pressupostos da Translinguagem (Balabuch, 2019), de Política Linguística (Rajagopalan, 2013; Severo, 2013) e de ensino bilíngue de surdos (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020). O resultado dessa investigação possibilitou perceber a urgência de olhar criticamente para a educação linguística institucionalizada da pessoa surda, além de constatar que a educação linguística do surdo não deve estar alheia à sua realidade social. Frente a isso, práticas de ensino de língua que se ancoram em perspectivas translíngues mostram-se significativas para seu processo educacional, por considerarem a solidariedade entre os diversos recursos semióticos na produção de sentido, de modo a acolher as múltiplas linguagens que o surdo utiliza.

Palavras-chave: Políticas linguísticas e educacionais; Educação linguística; Surdos; Translinguagem; Decolonialidade.

Abstract: This article aims to report and discuss the results of a scientific initiation research, which proposed to carry out a bibliographical survey of publications that focused on the linguistic education of the deaf in its relationship with linguistic and educational policies and dialogue with translanguing and decolonial epistemological horizons, to build a database that can provide theoretical and practical support to educators who work in the context of deafness. For this, journals in the Linguistics and Literature area of the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES) were consulted. As a selection criterion for texts from the database, the following were considered: the theme in focus and the period from 2017 to 2021. Therefore, the research has a qualitative and exploratory nature. The discussion of this material is anchored in assumptions of Translanguaging (Balabuch, 2019), Language Policy (Rajagopalan, 2013; Severo, 2013), and bilingual teaching of the deaf (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020). The result of this investigation made it possible to perceive the urgency of looking critically at the institutionalized linguistic education of the deaf person, in addition to verifying that the linguistic education of the deaf should not be alien to their social reality. In front of this, language teaching practices that are

*A autora é aluna do Curso de Letras-Português da Universidade Federal do Amapá - *Campus Santana*, e bolsista de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PROBIC/UNIFAP, ciclos 2021-2022 e 2022-2023. O artigo foi desenvolvido a partir da pesquisa de iniciação científica de mesmo título, realizada no período de dezembro de 2021 a agosto de 2022 (ciclo 2021-2022), sob a orientação da Prof^a. Gilmara dos Reis Ribeiro, da Universidade Federal do Amapá - *Campus Santana*.

anchored in translingual perspectives are significant for their educational process, for considering the solidarity between the various semiotic resources in the making of meaning, in order to accommodate the multiple languages that the deaf use.

Keywords: Language and educational policies; Language education; Deaf people; Translanguaging; Decoloniality.

1. Introdução

A democratização do ensino possibilitou o ingresso de surdos em ambientes escolares, apesar de, a princípio, essa inserção ter acontecido de forma totalmente segregada, levando a crer “que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos” (Mantoan, 2003, p. 18 *apud* Souza; Da Silva; Souza, 2021, p. 273-274). Hoje, já se percebem algumas políticas linguísticas e educacionais que amparam a população surda e abrem caminhos para uma educação orientada por estratégias didáticas mais condizentes com a especificidade linguística e cultural do grupo social em questão, a exemplo da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que inclui a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, defendendo, em sua redação, que se deve “proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (Brasil, 2021, p. 2). Sendo assim, a partir do que preveem políticas linguísticas e educacionais propostas em leis e decretos, como o Plano Nacional de Educação, doravante PNE, aprovado na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que regulamenta a Lei de Libras, verifica-se que a educação linguística do surdo, orientada por estratégias didáticas compatíveis com a sua realidade, é o que pode garantir uma educação de qualidade para esse grupo social. Todavia, percalços são encontrados pelo caminho, pois, muitas vezes, o que reza a lei não é plenamente efetivado na prática.

A dificuldade em promover uma educação realmente inclusiva para surdos já se nota no despreparo de professores que atuam com esses indivíduos, quando se vê que utilizam estratégias didáticas voltadas para o aluno ouvinte, sem levar em conta as especificidades dos surdos, isto é, desconsiderando-se sua singularidade linguística, inclusive em contexto de educação linguística. Isso revela que tais profissionais não são preparados para lidar com alunos surdos em sala de aula, apesar de o Decreto nº 5.626 defender que haja nos cursos de licenciaturas uma disciplina sobre Português escrito para surdos (Brasil, 2005). O que se observa é a existência de apenas um componente curricular direcionado para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), enquanto que a disciplina voltada para o ensino de Português para surdos pouco é contemplada nas grades curriculares. Em uma pesquisa de iniciação científica em andamento, fez-se um levantamento da oferta dessa disciplina em cursos de Letras com licenciatura plena em Português e em cursos de Pedagogia. De sessenta e nove (69) instituições consultadas, identificou-se a oferta em treze (13), o que ratifica a pouca observância do que apregoa o supramencionado decreto.

Por mais que a Libras seja reconhecida como meio de comunicação do surdo, o Estado “não deixa opção ao(à) surdo(a) a não ser a de ser bilíngue em libras e português” (Lima; Rezende, 2019, p. 3), sobrepondo o Português à Libras. Diante disso, é evidente que tais indivíduos não possuem poder de escolha, mesmo sendo resguardado em lei o direito de opção do aluno ou da família, quando for o caso, pela modalidade escrita do Português. Esses fatos contribuem, segundo Lima e Rezende (2019), para a resistência da colonialidade do saber e da linguagem, tornando ainda mais difícil a integração do surdo na sociedade.

Apesar das conquistas obtidas pelas pessoas surdas, no âmbito das políticas linguísticas e educacionais, há uma grande dificuldade de se efetivar na prática, especialmente no âmbito escolar, o que dizem as leis e os decretos. É comumente observado que os estudantes surdos, sobretudo nas séries iniciais de escola pública, não possuem o conhecimento efetivo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), isso porque o Estado não ampara esses alunos como deveria, ou da maneira que consta em lei. Há o reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) do surdo e o Português como segunda (L2), porém, segundo Barbosa, Neves e Barbosa (2013), se o aluno não tem subsídios linguísticos da L1 que deem conta de produção de sentido para a aquisição da L2, ocorre uma quebra no ensino/aprendizado desse discente. Isso denota que uma língua influencia diretamente a aprendizagem da outra. Portanto, é necessário ter cuidado para que a L2 não se torne ponto central na aprendizagem do surdo, sendo importante avaliar qual abordagem adotar no ensino desse indivíduo, uma vez que essa escolha implica consequências significativas, sejam elas positivas ou negativas.

A partir desse contexto, é imprescindível que se expandam os estudos a respeito da educação linguística dos surdos, com epistemologias que reconheçam esses indivíduos na sua totalidade e promovam uma educação justa e equitativa. Nesse sentido, os estudos translíngues e decoloniais têm se mostrado bastante promissores quanto a apresentar novas formas de pensar o ensino/aprendizagem do educando surdo, pois a

perspectiva decolonial voltada para a educação linguística de surdos encontra na ideia de translanguagem uma concepção epistêmica que respeita a pluralidade de sentidos sociais e culturais relacionados às práticas de linguagem presentes em muitas salas de aula plurilíngues, bem como fora delas, a partir de vivências de sujeitos surdos usuários de Libras como primeira língua (Muniz; Ramos, 2021, p. 183-184).

Diante desses apontamentos, o objetivo deste trabalho é relatar e discutir uma pesquisa de iniciação científica que se propôs a fazer uma investigação de publicações que discutem sobre a educação linguística dos surdos a partir de pressupostos epistemológicos translíngues e decoloniais, a fim de construir um banco de dados. Disponibilizar os dados de uma pesquisa como essa, em um banco de dados, é entendido como relevante por se constituir uma ação de democratização de conhecimento, ao possibilitar um fácil acesso a essas publicações que, por vezes, ficam perdidas em bancos de dados institucionais que abarcam todas as áreas de conhecimento. Tornar disponível um banco de dados em uma página de um curso de Letras tem sua relevância também por possibilitar que os professores em formação, do referido curso, possam ter acesso às produções bibliográficas que se pautam por epistemologias que estão, atualmente, no centro dos diálogos acadêmicos e se propõem a colaborar com uma educação mais democrática e socialmente justa.

Para a discussão do arcabouço epistemológico em foco foram construídas cinco seções, incluindo esta (seção 1). Na seção que se segue, discute-se as leis e decretos que tematizam a educação linguística dos surdos, mostrando o que esses documentos oficiais apresentam e como são implantados na realidade educacional desses sujeitos.

2. Políticas linguísticas e a educação linguística de surdos: algumas considerações a partir de leis e decretos

Antes de adentrar nos pormenores da pesquisa, é importante destacar que, conforme a literatura da área, dentre os fatores que influenciam diretamente a efetiva educação linguística do surdo, tanto na aprendizagem da L1 quanto da L2, estão: a tardia exposição desse sujeito à língua de sinais e a ausência de mediação em L1 no ensino da L2 (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020). Segundo Barbosa, Neves e Barbosa (2013, p. 126), o atraso na aprendizagem da língua materna “pode gerar prejuízo no desenvolvimento escolar da criança surda, podendo inclusive culminar com sinais de atraso cognitivo”. Para esses autores, a exposição à língua de sinais deve ocorrer logo no início das séries iniciais da Educação Infantil, isto é, no berçário e maternal; quando esse estímulo não ocorre, desencadeia uma série de problemas durante toda a vida escolar do aluno (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013). Logo, “o domínio da língua de sinais é, portanto, condição para o aprendizado adequado da segunda língua” (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013, p. 126). Além disso, somado à ideia anterior, também “entende-se que o bom resultado no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como L2 depende do uso de metodologias e estratégias adequadas que levem em conta as particularidades linguísticas dos surdos” (Fernandes, 2006; Pereira, 2003, 2016 *apud* Moraes; Brito, 2020, p. 178).

A partir disso, percebe-se que a chave para uma educação linguística com rendimentos satisfatórios para o surdo é a Libras. Porém, essa língua é bastante negligenciada e colocada em segundo plano, a começar pela própria Lei de Libras¹, que, embora a reconheça como língua oficial das pessoas surdas, acaba privilegiando a Língua Portuguesa, ao determinar que a língua de sinais não pode substituir a modalidade escrita do Português (Brasil, 2002). Essa sobreposição do Português à língua de sinais, infelizmente, é a que, comumente, prevalece dentro dos espaços escolares, uma vez que as aulas de Língua Portuguesa são direcionadas a alunos ouvintes, numa perspectiva de ensino da L1, com metodologia de ensino inadequada para o aluno surdo (Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020), já que, para este, essa língua é a L2.

Sobre a referida lei e com base em Barbosa, Neves e Barbosa (2013, p. 120):

É indiscutível que este fato representou um grande avanço para a comunidade surda brasileira. Entretanto, quando se observa este contexto, pelo viés dos estudos do processamento da linguagem, temos um ponto a ser destacado: a permanência do conceito hierárquico do português sobre a Libras.

O Decreto nº 5.626 é constituído por diversas normas que amparam (ou deveriam amparar) o surdo em suas demandas educacionais, tematizando, dentre outras, a formação de professor para alunos surdos (Brasil, 2005). Porém, quanto à efetivação de tal questão, embora contemple a educação do surdo em sua composição, assegurando a presença de professores bilíngues e intérpretes de Libras, por exemplo, a falta desses profissionais em

¹ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

contextos educacionais, em vários níveis de ensino, é um dos vários empecilhos à garantia de um ensino de qualidade para o surdo (Dias; Anache; Maciel, 2020). Além disso, o documento não detalha, de maneira exitosa, a funcionalidade desses profissionais que, por vezes, acabam tendo um papel equivocado dentro do âmbito escolar. Sobre esta questão, Dias, Anache e Maciel (2020, p. 51) pontuam que:

Na legislação, o perfil dos professores prevê formação específica para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. No entanto, Lodi (2013) afirma que os documentos norteadores negligenciam essa característica, não definindo, nem função, e, nem formação específica. Nesse sentido, a criação de cursos de formação na área da surdez não são priorizados (sic).

Nesse sentido, embora o documento supracitado seja sinônimo de progresso a respeito de políticas públicas para a comunidade surda, mostra-se falho no contexto real de sua aplicação. Há um total descompasso entre o que a lei propõe e o que é observado no âmbito escolar desses sujeitos, a exemplo do que foi citado referente à formação de professores. Por isso, se fazem tão importantes os estudos sobre a educação em contexto de surdez, já que os documentos norteadores de ensino, no que diz respeito aos grupos minoritários, na maioria das vezes, não levam em consideração as especificidades desses sujeitos, e quando o fazem é de maneira incongruente. Por exemplo, o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005, Art. 6), prevê também a adoção de “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”. Essa norma é, por vezes, desrespeitada quando o professor utiliza os mesmos mecanismos de avaliação para surdos e ouvintes, ignorando a determinação do decreto. Paralelamente a isso, surge o preconceito de que o surdo é inferior ao ouvinte, por, muitas vezes, não conseguir ter, na escola, um desempenho linguístico semelhante a este. Entende-se sobre isso, que

há a necessidade de práticas didáticas que não estigmatizem esses alunos como incapazes de aprender (como, muitas vezes, ainda são vistos); ao contrário, explorem suas habilidades visuais e espaciais e reconheçam sua diferença surda (caracterizada pela sua especificidade linguística e cultural) [...] (Rodrigues, 2015; Silva, 2017 *apud* Ribeiro, 2021, p. 361).

O PNE, Lei nº 13.005 (Brasil, 2014, Meta 4.7), por exemplo, tem como uma de suas metas:

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.

Com isso, constata-se que, mesmo que o PNE assegure a educação bilíngue para as crianças surdas desde a educação infantil, tal determinação não se efetiva na realidade, pois a comunicação educacional, em contexto de surdez, continua ocorrendo por intermédio do intérprete, o que configura uma ideia muito limitada de educação bilíngue, uma vez que a presença de intérprete não assegura a efetiva inclusão educacional do surdo tampouco uma aprendizagem significativa (Dias; Anache; Maciel, 2020; Gomes; Costa, 2021; Muniz; Ramos, 2021).

Lodi (2013 *apud* Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 48) aclara que a educação bilíngue “ficou entendida apenas como a inserção do intérprete. O desdobramento dessa compreensão criou dois ambientes monolíngues nas aulas, que não contribui para a construção do conhecimento e nem para aquisição linguística”. Gomes e Costa (2021), fundamentadas em Silva e Kelman (2018), defendem que as instituições regulares de ensino, segundo o PNE, devem desenvolver aulas com metodologias bilíngues, porém, o atendimento ao que determina esse plano educacional, por vezes, se resume à “inserção de intérprete em sala de aula, sem uma inserção política com práticas pedagógicas” (Silva; Kelman, 2018 *apud* Gomes; Costa, 2021, p. 7049), pautadas na pluralidade.

Outro documento legal que merece ser citado é a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Essa lei prevê, em um de seus incisos, que tradutores e intérpretes da Libras, atuantes na educação básica, devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras; ao passo que, para a atuação desse profissional, no nível superior, já é exigida a graduação (Brasil, 2015). Ao contrário disso, é observado que muitos profissionais atuantes na educação do surdo (contemplado por essa lei) não estão preparados para lidar com esse aluno na sala de aula, pois não possuem formação adequada e, em alguma medida, contam com a conivência do Estado quanto a isso. Posto os argumentos supracitados, nota-se uma suposta tentativa de incluir o surdo no contexto educacional, mascarando uma falsa inclusão, como bem afirmam Souza, da Silva e Souza (2021), quando criticam as políticas públicas voltadas ao surdo no Brasil, em virtude destas não garantirem uma educação escolar realmente inclusiva. Há, segundo as autoras, uma interculturalidade funcional, constituída de uma falsa inclusão desses indivíduos, mascarando um sistema nitidamente colonizador (Souza; da Silva; Souza, 2021). Isso é ainda mais grave por se constatar que esse mínimo é aceito no nível básico, quando é esperado que exista nele um cuidado especial, já que é o ensino elementar que possibilita ao aluno construir uma consistente base para não ter dificuldades de aprendizagem no decorrer de seu processo educacional.

Tendo em vista o exposto, a análise de documentos oficiais, de um modo geral, possibilita visualizar como a educação linguística do surdo é tratada com pouca atenção e criteriosidade. A seguir, é apresentada a metodologia adotada para a realização da pesquisa que resultou na construção do banco de dados.

3. Metodologia da pesquisa de iniciação científica: a construção do banco de dados

Como já mencionado, este artigo relata e discute uma pesquisa de iniciação científica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e de natureza

exploratória, concentrando-se em levantamento bibliográfico (Gil, 2008). Em termos de enfoques temáticos, a pesquisa volta-se ao contexto da surdez, à educação linguística de surdos e às políticas linguísticas e educacionais que a fundamentam. Para a realização do levantamento bibliográfico, foi considerado o período de 2017 a 2021. A escolha do ano de 2017 como ponto de partida deve-se ao fato de ter sido o ano da instituição e implantação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), política pública que norteia a Educação Básica. Para a seleção dos textos do levantamento, foram considerados os seguintes descritores: Surdez, Surdo/Surda, Português, Educação Linguística, Políticas linguísticas, Políticas educacionais, Decolonialidade e Translinguagem.

A coleta dos textos concentrou-se na seguinte fonte: 1) Revistas *online* incluídas no sistema de classificação de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Qualis Periódicos – CAPES) – na área de Linguística e Literatura. O banco de dados foi organizado por temas, apresentando resumos dos textos selecionados e informações bibliográficas completas, incluindo endereço virtual do texto. Após a coleta do artigo, em caso de atender aos critérios da pesquisa, ele foi lido e resumido. Em seguida, foi agrupado a um dos cinco (5) temas do banco de dados, a saber: *Educação linguística dos surdos e translinguagem*; *Educação linguística de surdos e decolonialidade*; *Políticas linguísticas e educacionais, surdez e translinguagem*; *Surdez, Português e translinguagem*; e *Surdez, Português e decolonialidade*. A criação dos temas, com o desdobramento das duas orientações epistemológicas, foi motivada pela necessidade e interesse de abarcar o maior número possível de textos, já que nem todos os artigos contemplam simultaneamente translinguagem e decolonialidade. Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa.

4. Políticas linguísticas e educacionais e a educação linguística de surdos sob horizontes translíngues e decoloniais: uma discussão à luz do banco de dados

Considerando os critérios de seleção da pesquisa, foi possível construir um banco de dados⁸ com os seguintes textos (vide a tabela 1).

Tabela 1 - Resultado geral da pesquisa: informações do banco de dados

Item	Fonte/Revista	Autores	Título	Ano
1	Porto das Letras	CARNEIRO	Emergência de um padrão surdo do português escrito	2018
2	Revista X	SILVA	Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura	2018

⁸ O banco de dados está disponível no seguinte endereço: <https://www2.unifap.br/letras-santana/pesquisa-2/pesquisas-discentes/>.

3	Revista Educação Especial	LIMA e REZENDE	Escritas em português por surdos (as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade	2019
4	Revista EntreLinguas	DARDE e DONIDA	Recrutamentos linguísticos utilizados no Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa para surdos: uma prática situada na Educação Básica	2020
5	Revista de ensino, educação e ciências humanas	DIAS, ANACHE e MACIEL	Os Limites e Contradições da Educação Bilíngue para Estudantes Surdos	2020
6	E-escrita	MORAIS e BRITO	A organização da mensagem em descrições produzidas por alunos surdos: aprendizagem de Língua Portuguesa como L2	2020
7	Cadernos De Linguagem E Sociedade	DORTA	Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos	2021
8	Fórum Linguístico	GOMES e COSTA	Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes	2021
9	Letras & Letras	LEITE e CABRAL	Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico	2021
10	Pensares em Revista	MUNIZ e RAMOS	Educação linguística no contexto de graduandos surdos: Contribuições dos estudos decoloniais e de translinguagem	2021
11	Cadernos De Linguagem E Sociedade	RIBEIRO	Do direito de ser (múltiplos): em favor de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez	2021
12	Cadernos de Estudos Linguísticos	ROCHA e RIBEIRO	Letramentos e(m) translinguagem na educação de surdos: uma proposta de verbete multimodal sobre resenha acadêmica	2021
13	Debates em Educação	SOUZA, DA SILVA e SOUZA	Interculturalidade e inclusão: uma crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil	2021

Fonte: Elaborada pela bolsista (2022).

O resultado apresentado na tabela 1 é fruto de uma exaustiva consulta a revistas, sendo que, durante o período da coleta de dados, foram verificadas quinhentas e uma (501) revistas, das quais, apenas doze (12) continham artigos condizentes com as especificidades da pesquisa. É válido ressaltar que o maior número de publicações diz respeito aos últimos anos do período da coleta (3 de 2020 e 7 de 2021). Portanto, o resultado revela haver uma expansão atual de estudos em contextos de surdez sob o viés translíngue e decolonial, os quais evidenciam um olhar mais sensível e humanitário à vivência do surdo, inclusive em termos de práticas de linguagem.

Observando o agrupamento temático do material, é possível melhor verificar o enfoque dos textos do banco de dados, a saber: 1) *Educação linguística dos surdos e translíngua*, composto pelos trabalhos de Silva (2018), Lima e Rezende (2019), Dorta (2021), Gomes e Costa (2021), Muniz e Ramos (2021), Ribeiro (2021) e Rocha e Ribeiro (2021) - totalizando, portanto, sete (7) publicações; 2) *Educação linguística de surdos e decolonialidade*, constituído de dois (2) artigos: Leite e Cabral (2021) e Souza, da Silva e Souza (2021); 3) *Políticas linguísticas e educacionais, surdez e translíngua*, com a pesquisa de Dias, Anache e Maciel (2020); 4) *Surdez, Português e translíngua*, incluindo os trabalhos de Darde e Donida (2020) e Moraes e Brito (2020); e 5) *Surdez, Português e decolonialidade*, composto pelo artigo de Carneiro (2018).

Apesar da escassez de publicações que focalizem a educação linguística de surdos com pressupostos translíngues e decoloniais, os dados fazem surgir a esperança de novos tempos para os estudos sobre a educação linguística em contexto de surdez, isto é, fazem surgir novas formas de olhar para as práticas de linguagem e para seus falantes. Essa ideia é confirmada pelo fato de o maior número de publicações selecionadas serem mais recentes (do ano de 2021), a saber: Dorta (2021), Gomes e Costa (2021), Leite e Cabral (2021), Muniz e Ramos (2021), Ribeiro (2021), Rocha e Ribeiro (2021) e Souza, da Silva e Souza (2021). Além de marcarem o ano de predominância do *corpus* da pesquisa, os artigos possuem riquíssimas e alargadas discussões sobre a educação linguística ampliada para o surdo, diferentemente de publicações mais antigas, já que não foi encontrado artigo do ano de 2017 (marco inicial do recorte da pesquisa) e foram coletados apenas dois artigos do ano de 2018, a saber: Carneiro (2018) e Silva (2018).

Por mais que Carneiro (2018) e Silva (2018) se enquadrem nos critérios da pesquisa, as epistemologias decoloniais e translíngues ainda se apresentam timidamente e não há expansão do assunto em todo o corpo dos textos. O primeiro advoga pelo reconhecimento do Português do surdo, evidenciando uma educação que compreenda, em todos os aspectos, uma visão pós-moderna que reconhece o outro na sua complexidade (Carneiro, 2018). O segundo apresenta a necessidade de o educador guiar-se por epistemologias que compreendem a transição entre línguas, ressaltando a relevância da constituição de uma prática translíngue, por mostrar uma compreensão do aluno que vai além do texto (Silva, 2018). Nesse sentido, reforça o pensamento de que paradigmas estão sendo quebrados. Ante isso, ainda que a colonialidade seja bastante presente na atualidade, principalmente em relação às pessoas surdas, seja ela cultural, social ou linguística, os textos revelam que novos horizontes estão surgindo no tocante à educação do surdo, mas, também, que ainda há um longo caminho pela frente.

Os esforços contra a colonialidade do poder, que insiste em permanecer, impondo às pessoas surdas uma condição subalterna em relação aos ouvintes, constituem-se como uma das principais lutas da comunidade surda. Segundo Lima e Rezende (2019), isso se alinha ao fato de a única língua oficial do país ser a Língua Portuguesa, apesar da diversidade linguística do Brasil, e de sempre haver uma ou mais línguas interagindo em espaços de aprendizagem. Sendo a única língua oficial do país, é a língua obrigatória de ensino nos âmbitos escolares. Por consequência, na perspectiva dos autores, todos que não se enquadram nesse padrão linguístico, inclusive os surdos, são marginalizados, pois, por exemplo, mesmo que seja reconhecida como meio de comunicação do surdo, a Libras não substitui a modalidade escrita do português, conforme determinado em documento legal. Essa imposição do Estado quanto à obrigatoriedade de o surdo ser bilíngue vai contra os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Unesco, 1996, Art. 4), uma vez que esta prevê que uma língua “em caso nenhum deve ser forçada ou induzida, antes sendo o resultado de uma opção plenamente livre”. No entanto, a pessoa surda é “obrigada’ a aprender [o Português] se quiser comunicar na escrita” (Lima; Rezende, 2019, p. 5), até porque em diversos ambientes sociais, por exemplo, não há intérpretes de língua de sinais.

Como um exemplo de colonialidade linguística, muitas vezes, a Libras só é ensinada ao aluno para que este tenha meios para conseguir aprender o Português escrito. Em decorrência disso, acaba ocorrendo um reducionismo da língua e, conseqüentemente,

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos (Guedes, 2009, p. 38 *apud* Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020, p. 325).

Para Leite e Cabral (2021), a imposição feita no sistema escolar reforça a desvalorização da história, da língua e da cultura dos surdos, o que acaba invalidando as conquistas que eles já obtiveram. Além disso, contribui para que, nesse espaço, prevaleça orientações monolíngues, especialmente relacionadas ao ensino do Português escrito, conforme aponta Ribeiro (2021).

A Língua Portuguesa, segundo Lima e Rezende (2019), sempre ocupa um lugar privilegiado na educação linguística do surdo, pois é a língua difundida nas escolas e utilizada nos livros didáticos. Sendo assim, a escola mantém um *status* monolíngue mesmo o Estado querendo que o surdo seja bilíngue. Diante da hegemonia dessa língua e do apagamento dos saberes das pessoas surdas, ao contestarem a colonialidade exercida por meio da língua, os autores advogam pelo reconhecimento do Português surdo. Tal reivindicação se alinha às concepções de Carneiro (2018), o qual, como já destacado, fala da emergência de reconhecer um padrão no Português escrito do surdo, tornando essa forma de expressão como uma variedade do Português brasileiro.

De orientação diferente dos autores do banco de dados, Barbosa, Neves e Barbosa (2013) e Vieira-Machado e Vieira-Machado (2020) defendem a visão de bilinguismo eficiente, que garanta a proficiência do surdo na L2. Esses autores são a favor de mecanismos satisfatórios para que se estabeleça uma relação de solidariedade entre a Libras e o Português, pois, segundo eles, só dessa maneira o surdo conseguirá ter um bom aproveitamento do ensino da L2. Nesse sentido, para que o surdo consiga aprender, de maneira exitosa, o Português na modalidade escrita, é imprescindível haver políticas que deem conta dessa educação e estratégias de ensino adequadas às necessidades específicas dos alunos surdos (Barbosa; Neves; Barbosa, 2013; Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020).

Há contraste entre as percepções de bilinguismo que cada autor possui, em especial ao comparar perspectivas de orientações translíngues com outras perspectivas que defendem a importância do domínio de língua, da proficiência etc. Em todo caso, mesmo que haja divergência nos seus pontos de vista, todos reconhecem que o surdo necessita de um olhar mais sensível, seja para reconhecer sua variedade linguística, seja para lhe oferecer um ensino bilíngue de qualidade. Assim, é ponto pacífico entre os autores que não dá para igualar o surdo ao ouvinte, pois,

para o(a) surdo(a) os canais de recepção e produção das informações linguísticas são a visão e as mãos, predominantemente, ao passo que para o(a) ouvinte, falante de uma língua oral, a audição e a oralização são, em sua maioria, circunstanciais para a experiência da enunciação (Meier, 2002 *apud* Lima; Rezende, 2019, p. 4-5).

Outro aspecto importante de se observar nos dados da pesquisa é que mais da metade dos artigos encontrados se apresentam dentro dos temas *Educação linguística dos surdos e translanguagem* e *Educação linguística dos surdos e decolonialidade*, evidenciando a preocupação com o modo como o ensino tem sido tomado no tocante às pessoas surdas. Os autores, cujos artigos se relacionam com esses dois temas, revelam ter uma visão de uma educação mais ampliada, para os educandos surdos, especialmente os que se ancoram na Translanguagem para refletir sobre essa educação, correspondendo a mais de 50% do *corpus* da pesquisa. Todos eles discorrem sobre a necessidade da educação linguística do surdo ser constituída de práticas educacionais que reconheçam que o surdo possui uma língua espaço-visual e que, portanto, reconheça essa singularidade. Como os pressupostos da Translanguagem em si já anuncia uma postura decolonial, os dados mostram a abertura a um fazer educação linguística mais sensível e crítico, isto é, contrário às posturas colonialistas, presentes em documentos legais e em práticas escolares.

Ainda que não explicitando filiações ao horizonte da Translanguagem, Vieira-Machado e Vieira-Machado (2020) argumentam que a equiparação do surdo em relação ao ouvinte, no modo de aprender a língua, é, por exemplo, uma das disparidades que os documentos oficiais apresentam, porque é possível subentender, a partir de sua redação, que o surdo é inferior, influenciando negativamente a aquisição da L2. Nessa perspectiva, os autores esclarecem ser necessário que a metodologia de ensino a ser adotada para o aluno surdo se diferencie da empregada para o aluno ouvinte, ou seja, que aconteça em lugar distinto da sala de aula regular inclusiva, visto que, nesse espaço, se difunde uma

metodologia mediada apenas pela oralização. Assim também pensam os autores que compõem o banco de dados, uma vez que concordam que o surdo precisa se afastar de práticas que são voltadas para o ouvinte. Sendo assim, esses autores se orientam por práticas translíngues com pressupostos que respeitam as diversidades social, linguística e cultural – Dorta (2021); Gomes e Costa (2021); Leite e Cabral (2021); Lima e Rezende (2019); Muniz e Ramos (2021); Ribeiro (2021); Rocha e Ribeiro (2021); Silva (2018); Souza, Da Silva e Souza (2021) –, caracterizando, assim, uma educação decolonial, por romper com as colonialidades linguísticas, por exemplo.

É importante salientar que a exposição do aluno surdo dentro da sala de aula lhe possibilita a utilização de inúmeros recursos linguísticos relacionados à educação de línguas, não somente o Português ou a Libras. Balabuch (2019), ancorada na perspectiva da Translinguagem, constata, em sua pesquisa sobre o ensino de Libras para surdos, que são múltiplos os recursos que os surdos adotam no momento da construção de sentido, tornando o processo educacional dinâmico e ampliado. Na perspectiva dessa autora, o ensino, seja de aluno surdo ou ouvinte, independente da modalidade de ensino, deve acontecer de maneira contextualizada, em consonância com as práticas sociais, as quais mobilizam os letramentos críticos e as práticas translíngues (Balabuch, 2019). Ela argumenta que práticas de ensino sob essa perspectiva garantem o desenvolvimento crítico tanto do aluno quanto do professor, por ampliar as “capacidades linguísticas e interculturais quanto a (sic) formação do sujeito crítico a partir da interação no contexto de aprendizado escolar” (Balabuch, 2019, p. 12).

Considerando as contribuições de Balabuch (2019), quando se fala em educação em contexto de surdez, é preciso ter em vista que o espaço do ensino, em vez de bilíngue, poderá ser plurilíngue. Sobre essa questão, Darde e Donida (2020) e Gomes e Costa (2021) comprovam que alunos surdos se apropriam de processos multilíngues e multimodais. Logo, embora o ambiente educacional, muitas vezes, inverta o conceito de bilinguismo e, assim, promova um ensino voltado, majoritariamente, para a Língua Portuguesa, esses autores evidenciam que é possível desenvolver uma aprendizagem não somente bilíngue, mas também plurilíngue.

Darde e Donida (2020) reforçam esse pensamento quando evidenciam que o aluno, participante de sua pesquisa, interagiu com várias línguas específicas, a saber, a Libras, o Português oral e escrito, o inglês e o espanhol. Semelhantemente, Gomes e Costa (2021) atestam, em seu trabalho, que crianças surdas, codas e ouvintes, ainda que em contexto remoto de ensino, apropriaram-se de diversos recursos disponibilizados pela professora para a efetivação da aula, especialmente os imagéticos, evidenciando, assim, processos multilíngues e multimodais, correspondentes aos pressupostos da Translinguagem. Com isso, manifesta-se a emergência da apropriação, no contexto escolar, de pressupostos translíngues e transmodais para o ensino do sujeito surdo.

Nessa direção, sempre que analisados textos escritos por surdos, na maioria, consta a presença do trânsito entre o Português e a Libras. É isso o que mostram Morais e Brito (2020), com sua pesquisa, a qual tem como resultado três categorias distintas de organização do texto pelos alunos surdos (a saber: Produções estruturadas textualmente na Libras; Produções que translinguam textualmente; e Produções estruturadas textualmente

na Língua Portuguesa). Considerando esses registros, os autores abordam a importância do conceito de *translinguagem*, tendo em vista a investigação ter revelado que os sujeitos surdos transitam entre a Língua Portuguesa e a Libras para compor seus textos. Diante disso, é nítido que práticas escolares que se norteiam pela Translinguagem possibilitam ao surdo um ensino decolonial e ampliado, que reconhece suas especificidades e as legitimam, uma vez que se ancoram na

visão de que as línguas, enquanto integradoras de práticas comunicativas ou de linguagem, não se realizam isolada ou alternadamente, pois, nessas práticas, inexistem rupturas entre estruturas e identidades linguísticas e ocorre uma interação cooperativa de recursos verbais (Canagarajah, 2017 *apud* Ribeiro, 2021, p. 361).

Com base no exposto, é possível dizer que os textos que compõem o banco de dados desta pesquisa mostraram um leque de práticas que se configuram por perspectivas translíngues, já presentes em salas de aulas. Entretanto, a educação do surdo ainda carece de políticas linguísticas atentas às suas vivências e necessidades para que se efetive uma educação realmente translíngue e decolonial.

A falta do ensino da Libras, desde a Educação Infantil, por exemplo, apesar de ser uma demanda expressa em lei, tem causado sérios problemas no tocante ao ensino/aprendizagem do surdo, já que a Libras é tida como sua língua materna. Fernandes e Moreira (2014 *apud* Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 52) “ênfatizam que os espaços escolares deveriam viabilizar uso (sic) e a disseminação da Libras, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental”. Quadros e Schmiedt (2006 *apud* Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 47) “reforçam a importância da Libras no desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, uma vez que é por meio dessa língua que serão possíveis (sic) organizar o pensamento e ideias, bem como, promover interações com os colegas e professores no ambiente escolar”, além de contribuir para a formação de sua identidade social, pois é por meio desta que ele poderá ter experiências linguísticas e culturais plurais. Isso posto, a falta de políticas voltadas ao conhecimento da Libras (ou a não efetivação das poucas que já existem) inviabiliza um ensino adequado à pessoa surda.

Na perspectiva de Severo (2013), a Política Linguística se constitui por dois eixos que mantêm íntima relação entre si. O primeiro é a Política Linguística em si, que possui um caráter mais oficial, isto é, voltada para a parte de elaboração de leis, enquanto o segundo eixo, o Planejamento Linguístico, respeita à sistematização dessas leis e tem caráter estratégico (Severo, 2013). Em relação à Libras, por exemplo, há Política e Planejamento Linguístico para regulamentá-la, mas não há uma efetiva propagação dessa língua, revelando ineficiência ou insuficiência de planejamentos para que essa língua seja conhecida não apenas por surdos, mas também por ouvintes. Assim, considerando a questão do multilinguismo, por exemplo, ainda que constitua uma proposta de valorização das línguas, no que respeita à pessoa surda ele não se realiza, pois, por vezes, Políticas Linguísticas sustentam uma visão de *monolingüajamento* (Mignolo, 2003 *apud* Lima; Rezende, 2019), afetando a condição plurilíngue do surdo.

O fato de haver a oficialização de determinada política em prol de uma língua não garante a circulação desta em espaços públicos. É por causa disso que a Libras fica, na maioria das vezes, restrita aos surdos e aos intérpretes que acompanham esse indivíduo, resultando em uma educação que é mascarada por um ensino bilíngue, mas que, quase sempre, tem a prevalência do monolinguismo, já que a língua de sinais é instrumentalizada, caracterizando uma deficiência da educação inclusiva. Portanto, entende-se que a “Libras é recrutada como um acessório, ocupando um lugar secundário nesse contexto, pois é somente no AEE, no contraturno, que o estudante surdo tem a possibilidade de receber um ensino mediado em Libras, a sua primeira língua (L1)” (Skliar, 2016; Darde, 2018 *apud* Darde; Donida, 2020, p. 406), quando isso também deveria acontecer na sala regular de ensino, para que esta se caracterize como um espaço realmente inclusivo.

Diante disso, é necessário destacar que toda política é influenciada por relações de poder, resultando na não neutralidade de políticas linguísticas. Nesse sentido, é possível destacar que muito do que está disposto em leis para a população surda favorece uma interpretação em que a língua escrita se sobrepõe à língua de sinais, ratificando a ideia de que as políticas linguísticas “sofrem processos interpretativos que na verdade são resultados de disputas e acordos de grupos de interesse” (Dias; Anache; Maciel, 2020, p. 51). Mediante o exposto, é necessário refletir acerca de quem tem o poder de decidir sobre as políticas linguísticas das pessoas surdas, haja vista que, conforme Rajagopalan (2013), a Política Linguística se caracteriza como um exercício de todos os cidadãos, os quais devem exercer o direito a esse exercício com igualdade, independente de sexo, classe social etc. Entretanto, um exemplo de como há políticas excludentes desde a sua elaboração, foi o triste episódio ocorrido no século XIX no Congresso de Milão, o qual culminou na legitimação do oralismo e na proibição da língua de sinais, afetando drasticamente a educação linguística do surdo, conforme pontuado por Leite e Cabral (2021). Esse fato “foi o marco responsável por cristalizar a supremacia do ouvir e do falar” (Leite; Cabral, 2021, p. 428), que ainda é possível notar até hoje. Em virtude disso, cabe ponderar se o destino das línguas, especialmente da língua de sinais, seja da responsabilidade de todas as pessoas, incluindo aquelas que não possuem relação alguma com essa língua, uma vez que, no mencionado evento, juntaram-se várias pessoas, na sua maioria ouvintes, para discutir o rumo da educação de pessoas surdas.

Conforme o que foi discutido, é possível reconhecer que, apesar das inúmeras conquistas da população surda, as quais foram resultados de várias mobilizações e resistências, há ainda muita discrepância na forma de representar essas pessoas ou na forma de compreender como desenvolver sua educação bilíngue, invalidando-se, muitas vezes, como elas próprias querem ser representadas e educadas. Assim, através desta pesquisa, foi possível notar a necessidade de um olhar mais sensível a respeito da realidade linguística do surdo e de como as relações de poder exercidas nos contextos educacional e político influenciam diretamente a vida escolar desse sujeito.

Tendo em vista o exposto, mostra-se necessária, assim como defendido por Severo (2013), uma articulação entre Política e Planejamento Linguístico, bem como entre os entes responsáveis por essas ações e os sujeitos envolvidos para “negociarem políticas linguísticas de forma criativa e crítica que transcenda as construções limitadas formuladas seja para varrer cinicamente, seja para indevidamente romantizar, os direitos linguísticos”

(Canagarajah, 2005, p. 418 *apud* Severo, 2013, p. 469). Ademais, para se promover uma efetiva participação do surdo no contexto educacional, é necessário existirem novos currículos e novas políticas sob um olhar decolonial (Souza; Da Silva; Souza, 2021). O banco de dados aponta alguns movimentos para o despertar desse olhar decolonial.

5. Considerações finais

A partir da pesquisa de iniciação científica realizada, a qual objetivou realizar um levantamento bibliográfico que focalizasse as Políticas Linguísticas e educacionais e a educação linguística de surdos sob horizontes translíngues e decoloniais para compor um banco de dados, obteve-se um olhar mais sensível e abrangente sobre a educação linguística envolvendo alunos surdos, pois tais ações permitiram entender mais a fundo sobre a vivência destes.

Considerando as discussões, problematizações e proposições desenvolvidas pelos autores dos textos do banco de dados, outras pesquisas de igual teor ao desta são necessárias, a fim de cada vez mais se abrirem caminhos visando melhores condições de ensino para o surdo. Diante da característica do banco de dados, constituindo-se majoritariamente de publicações mais recentes, é válido citar que o resultado é muito significativo e inspirador, pois demonstra que estudos com epistemologias translíngues e decoloniais estão se expandindo e possibilitando um fazer docente mais comprometido com a realidade linguística e cultural da comunidade surda. Esse comprometimento é o que se defende, neste trabalho, ao advogar por uma educação translíngue e decolonial para os surdos, reconhecendo que, embora todos sejam iguais perante a lei, alguns, assim como os surdos, precisam ser assistidos de maneira mais sensível, sobretudo no que respeita à sua educação, a fim de lhes garantir um ensino baseado na equidade.

Apresentando uma autoavaliação da pesquisa empreendida na iniciação científica que resultou neste trabalho, enquanto aluna que a realizou, é possível dizer que a investigação acarretou significativas contribuições à formação acadêmica. O olhar da aluna pesquisadora, enquanto futura profissional da área de linguagem e como pessoa que vive em sociedade, com certeza, será mais humano frente às necessidades do aluno surdo, uma vez que as discussões desenvolvidas nos textos do banco de dados contribuem para se pensar a promoção de um ensino mais justo e igualitário. Portanto, o resultado da pesquisa mostrou a importância de que epistemologias translíngues sejam difundidas, para que se faça conhecer outros modos de enxergar o aluno, não como uma tábula rasa que não possui conhecimento algum, mas como um ser com vivências que podem contribuir para o seu aprendizado. Nesse sentido, o banco de dados, que resultou dessa pesquisa, aponta inúmeras maneiras de promover um ensino transversal e decolonial para o surdo, reconhecendo-o na sua singularidade, além de servir como inspiração para escritas e reflexões sobre a educação linguística do surdo. Espera-se que o banco de dados compartilhado e as discussões aqui feitas à luz dele possam contribuir para que outras pesquisas sobre a educação linguística em contexto de surdez sejam realizadas, visto que esse é um campo que carece, ainda, de muitas pesquisas.

Referências

BALABUCH, Maria de Lourdes Rodrigues. Letramentos críticos e translingualismo em Libras: Uma ideia. *Papéis*, Campo Grande, v. 23, n. 45, p. 7-29, 2019. Disponível em: <https://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/7717/5889>. Acesso em: 25 jun. 2022.

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

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Decreto n. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 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: 23 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 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 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 23 out. 2023.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Emergência de um padrão surdo do português escrito. *Porto das Letras*, v. 4, n. 1, p. 119-132, 2018. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/3806/13266>. Acesso em: 13 maio 2022.

DARDE, Aline Olin Goulart; DONIDA, Lais Oliva. Recrutamentos linguísticos utilizados no Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa para surdos: uma prática situada na Educação Básica. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 405-418, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/14108/9754>. Acesso em: 04 abr. 2022.

DIAS, Nelson; ANACHE, Alexandra Ayach; MACIEL, Ruberval Franco. 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. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/7713>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DORTA, Jéssica Vasconcelos. Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 2, n. 22, p. 272-294, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40962/31936>. Acesso em: 27 mar. 2022.

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

GOMES, Bianca Sena; COSTA, Gilmara Jales. Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes. *Fórum linguístico*, v. 18, n. 4, p. 7044-7058, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/79681/48299>. Acesso em: 02 abr. 2022.

LEITE, Letícia de Sousa; CABRAL, Tayana Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605/33077>. Acesso em: 14 jan. 2022.

LIMA, Hildomar José de; REZENDE, Tânia Ferreira. 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. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/pdf_1. Acesso em: 11 jan. 2022.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; BRITO, Giovane. A organização da mensagem em descrições produzidas por alunos surdos: aprendizagem de Língua Portuguesa como L2. *E-escrita*, Nilópolis, v. 11, n. 2, p. 176-193, 2020. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3969/pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

MUNIZ, Valéria Campos; RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira. Educação linguística no contexto de graduandos surdos: Contribuições dos estudos decoloniais e de translinguagem. *Pensares em revista*, São Gonçalo, n. 22, p. 181-201, 2021. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60549/39467>. Acesso em: 11 jan. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: Nicolaides, Christine Siqueira *et al.* (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. São Paulo: Pontes, 2013. p. 19-42.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Do direito de ser (múltiplos): em favor de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 353-373, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40856/31942>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ROCHA, Daniele Silva.; RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Letramentos e(m) translinguagem na educação de surdos: uma proposta de verbete multimodal sobre resenha acadêmica. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 63, p. 01-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8663930/26624>. Acesso em: 08 dez. 2021.

SEVERO, Cristine Gorski. Políticas Linguísticas e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132/4670>. Acesso: 23 out. 2023.

SILVA, Giselli Mara da. Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 206-229, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793/36652>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SOUZA, Adriana Alves Novais; DA SILVA, Veleida Anahí; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Interculturalidade e inclusão: uma crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. Esp., p. 267-281, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12051/9091>. Acesso em: 21 abr. 2022.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; VIEIRA-MACHADO, Leonardo Lúcio. Práticas e políticas de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos usuários de Libras. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 27, p. 320-339, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27431>. Acesso em: 23 out. 2023.

Recebido em 07 de janeiro de 2023

Aceito em 09 de agosto de 2023