

Decolonizar as diretrizes curriculares e educacionais: repensando o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para pessoas surdas

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros¹

Valéria Campos Muniz²

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos³

Resumo: Neste artigo, trazemos à discussão limites e possibilidades enfrentadas pela comunidade surda, em virtude dos modos de implementação de políticas linguísticas já existentes, como formação de professores em língua portuguesa escrita como segunda língua, inserção da Libras como disciplina e as questões curriculares a elas ligadas. Como aporte teórico, recorremos aos conceitos de cidadania linguística e de colonialidade, por oferecerem uma crítica profunda às estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo, ao desafiar narrativas dominantes e propor uma reavaliação das práticas pedagógicas e políticas linguísticas. No percurso metodológico adotado, refletimos sobre a urgência de práticas decoloniais em prol da formação de cidadãos críticos, que tenham a sua cidadania linguística reconhecida, bem como a formulação de currículos de língua portuguesa na perspectiva de segunda língua, a fim de contribuir para a construção de espaços de aprendizagem mais democráticos. Como encaminhamento e a fim de contribuir com práticas educativas para alunos surdos do ensino superior, apresentamos um relato de experiência vinculado às propostas apresentadas para a formação de professores surdos, nas quais a visão decolonial, a expansão do conhecimento de mundo e dos sentidos a este atribuídos pelos discentes são os elementos centrais, em aulas que se desejam interculturais.

Palavras-chave: Decolonialidade; Educação de surdos; Currículo; Cidadania linguística.

¹ Professora efetiva na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com pós-doutoramento em Letras Modernas pela Universidade de São Paulo. Mestra em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Especialização em Management pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Especialista em Diploma for Overseas teachers of English pela University of Cambridge. Licenciada e bacharel em Psicologia pela Universidade Anhanguera. Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0004-3511-6828>. E-mail: adrianadebarros@uems.br.

² Professora adjunta no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Candido Mendes. Graduada em Letras (Português/Italiano) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5267-9479>. E-mail: valcamuniz@gmail.com.

³ Professora adjunta II na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Mestra em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura pela Universidade Federal Fluminense. Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6439-748X>. E-mail: danielle@letras.ufrj.br.

Introdução

A educação, embora proponha a emancipação e humanização, encontra-se atrelada ao poder político das sociedades neoliberais, tornando-se um campo de batalha entre a imposição das ideologias dominantes e as práticas de resistência. Ao abordar a situação das pessoas com surdez, inserimos essa comunidade no debate sobre colonialidade educacional, destacando a necessidade de práticas decoloniais que reconheçam a diversidade linguística e cultural como fundamentais. A exclusão educacional dos surdos evidencia um aspecto da colonialidade que marginaliza saberes e práticas não alinhados ao padrão dominante, neste caso, a língua de sinais brasileira versus a língua oral dominante.

Dessa forma, inspirados nas epistemologias pós-coloniais, que criticam profundamente a hegemonia de uma epistemologia ocidental e monocultural, propomos uma educação para pessoas com surdez, que valorize a diversidade, promovendo práticas pedagógicas emancipatórias, humanistas e inclusivas. Essa perspectiva enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as vozes e experiências dos surdos, integrando-os de maneira efetiva e respeitosa ao processo educacional.

A inclusão educacional da comunidade surda no Brasil enfrenta uma série de desafios, como a implementação de políticas linguísticas que reconheçam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos surdos e o português escrito como segunda, a formação de educadores capacitados para ensinar o português como segunda língua aos alunos surdos; e a integração de Libras como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Essas medidas não apenas promovem a acessibilidade linguística, mas também reforçam o direito à educação e à plena participação social da comunidade surda.

Para embasar as discussões deste artigo, recorreremos aos conceitos de cidadania linguística e decolonialidade. A cidadania linguística enfatiza o direito de todos à expressão na língua que melhor representa sua identidade e seu modo de compreender o mundo, desafiando a supremacia de uma única língua e cultura. Já a decolonialidade propõe uma crítica às estruturas de poder que perpetuam desigualdades e exclusões, muitas das quais têm raízes no período colonial. Ao aplicar esses conceitos ao contexto educacional, questionamos as práticas

e políticas linguísticas que marginalizam a comunidade surda, propondo uma reavaliação que priorize a inclusão e a diversidade.

No âmbito metodológico, é fundamental adotar práticas decoloniais na educação, que visem não apenas a reconhecer, mas também a valorizar a cidadania linguística dos alunos surdos. Isso implica a promoção de uma educação bilíngue, na qual Libras e o português escrito sejam tratados com igual importância, capacitando os alunos surdos a se tornarem cidadãos críticos e ativos. A revisão dos currículos para incluir o português como segunda língua são passos importantes para criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e democráticos.

Assim, ao compartilhar uma experiência prática de capacitação de professores surdos, destacamos a relevância de uma abordagem educacional que priorize a interculturalidade e a expansão dos horizontes de conhecimento. Essa experiência pode servir de inspiração para práticas educacionais que se apoiem na visão decolonial, na valorização da diversidade e na promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas capacidades auditivas.

Decolonialidade, currículo e formação de professores no campo da surdez

A decolonialidade é um movimento que busca superar as estruturas de poder e pensamento impostas pela colonização, valorizando conhecimentos, culturas e práticas marginalizadas pelo eurocentrismo. Originada como uma resposta crítica aos efeitos da colonização, essa abordagem desafia o modelo ocidental de modernidade e progresso, enfatizando a importância de reconhecer e respeitar a diversidade e a riqueza de saberes e formas de vida não-europeias. Inspirada em teorias como a Filosofia da Libertação e a Teoria da Dependência, a decolonialidade propõe uma ruptura com as narrativas e estruturas coloniais, buscando uma sociedade mais justa e equitativa, livre das amarras do colonialismo. Pensadores como Mignolo, Walsh e Linera (2014) enfatizam a necessidade de uma epistemologia crítica que questione as relações de poder e promova a valorização de perspectivas historicamente excluídas (Nogueira, 2020).

A decolonialidade, portanto, critica a perspectiva eurocêntrica que historicamente dominou a teoria e a filosofia política, considerando-a um pilar fundamental para a exploração

e a colonização de povos não-ocidentais. Essa abordagem propõe decolonizar a teoria política como um passo essencial para a decolonização do poder. A ideologia ocidental se autoproclamou como o ápice da civilização e da modernidade, desconsiderando e subjugando outras culturas. No entanto, resistências intelectuais emergiram, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, desafiando a teoria da modernização e argumentando que a modernidade não é exclusiva da cultura europeia. A colonialidade opera nos níveis do poder, do saber, do ser, e, mais recentemente, fala-se sobre o nível do existir, que também influencia negativamente a subjetividade e as relações sociais globais. Assim, a decolonialidade busca uma ruptura com essas estruturas, valorizando saberes e práticas não-europeias e promovendo uma sociedade mais equitativa (Nogueira, 2020).

Quijano (2005) introduziu o conceito de colonialidade do poder em 1989, destacando como esse se manifesta no controle da economia, autoridade, recursos naturais, gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento, perpetuando-se nas esferas do poder, saber e ser. A América, representando o primeiro espaço/tempo do capitalismo colonial moderno e eurocentrado, se tornou a primeira identidade da modernidade, fruto da convergência de processos históricos que estabeleceram um novo padrão de poder baseado na classificação social pela raça. Esse conceito, emergindo das diferenças fenotípicas entre colonizador e colonizado, logo foi associado a estruturas biológicas supostamente distintas, originando novas identidades sociais e hierarquias raciais (Nogueira, 2020).

A raça tornou-se o elemento mais duradouro e estável de colonialidade, mantendo-se presente na racionalidade contemporânea e justificando a dominação colonial. Mesmo após a independência dos países latino-americanos, a estrutura colonial de poder continuou a produzir discriminações sociais, agindo de forma subjetiva através do imaginário, crenças e conhecimentos da população. Esse padrão de poder racializado e hierarquizado, institucionalizado e profundamente enraizado, reflete a colonialidade que persiste além do colonialismo formal, influenciando a sociedade atual (Nogueira, 2020).

A noção de colonialidade do ser conceituada por Mignolo, Walsh e Linera (2014) examina como a modernidade se entrelaça com a colonialidade, introduzindo a América no cenário global através de violência e imposição de hierarquias, incluindo a invenção da raça para diferenciar socialmente. O grupo Modernidade/Colonialidade, influenciado pelo pós-

colonialismo, propõe uma crítica à visão ocidental de mundo, desafiando o capitalismo e promovendo uma descolonização epistemológica. Enfrenta a crise da modernidade, que perde o controle da narrativa global, sugerindo a necessidade de repensar e construir outros mundos possíveis, baseados não na lógica colonial, mas nas vozes e saberes dos povos originários e marginalizados. A colonialidade do saber, descrita por Lander (2005), por sua vez, refere-se ao processo de imposição da mentalidade europeia colonial sobre as culturas locais dominadas, privilegiando a ciência moderna e a lógica ocidental como únicas formas válidas de conhecimento (Nogueira, 2020).

Nesse contexto, o sistema educacional no Brasil é marcado por uma estrutura herdada de práticas educacionais coloniais, refletindo um cenário onde a colonialidade e a busca por decolonialidade se entrelaçam. Desde o início, a educação brasileira mostrou-se favorável a uma hegemonia eurocêntrica e colonial, legitimada por influências político-educacionais oriundas do Norte Global. Essas influências moldaram paradigmas educacionais que favorecem um monoculturalismo, alinhado aos interesses das elites, contribuindo para a perpetuação de desigualdades e a exclusão social dentro do país (Legramandi; Tavares, 2019), como é o caso da comunidade surda.

A trajetória educacional dos surdos no Brasil e no mundo é marcada por uma história de opressão e exclusão, enraizada em percepções equivocadas que os consideravam incapazes de aprender e desprovidos de direitos fundamentais. Essa marginalização, abrangendo esferas sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais, se reflete no conceito de ouvintismo, uma forma de colonialismo que impõe a cultura e a língua dos ouvintes aos surdos, subjugando suas identidades e experiências (Prado-Barros; Tavares-Santos; Albuquerque, 2023).

Entender as lógicas de manutenção e operação da colonialidade é crucial para combatê-la. Maldonado-Torres (2018) destaca as três dimensões da colonialidade (poder, saber e ser) como essenciais para compreender sua perpetuação, envolvendo aspectos político-econômicos, epistêmicos e ontológicos, respectivamente. A decolonialidade busca, então, desafiar as dinâmicas de exclusão dessas formas hegemônicas, promovendo práticas emancipatórias.

A colonialidade se manifesta na supressão de línguas e culturas, como evidenciado na educação de surdos, onde práticas excludentes e o ouvintismo perpetuam a marginalização e a deslegitimação de identidades e culturas não dominantes (Prado-Barros; Tavares-Santos;

Albuquerque, 2023). A educação dos surdos, por muito tempo, foi dominada por metodologias que marginalizavam a língua de sinais e priorizavam o ensino do português falado, baseando-se em uma compreensão tradicional da língua como um conjunto de normas rígidas. Essa abordagem não só limitava o acesso dos surdos à educação de qualidade, mas também reforçava estigmas negativos sobre suas capacidades cognitivas e linguísticas (Pereira, 2014).

Segundo Rajagopalan (2013), o processo de categorizar linguagens como línguas, dialetos, pidgins e outros, incluindo as Línguas de Sinais, serve para marcar a existência de linguagens consideradas inferiores ou não padrão. Esse olhar foi intensificado pela dominância ouvintista, que via a Língua de Sinais como desprovida de complexidade gramatical (Ladd, 2013; Sacks, 2010). Strobel (2008a) observou que, nas escolas, havia um claro desencorajamento ao uso da Libras, com professores comparando essa comunicação à de macacos. Isso destaca como preconceitos capacitistas são perpetuados em diversos âmbitos sociais, incluindo a educação, buscando silenciar e controlar os corpos e vozes dos marginalizados, atrasando avanços em políticas linguísticas (Sousa; Batista, 2021).

Essa visão colonial que impôs uma abordagem pedagógica tradicional voltada aos surdos por muito tempo, imprimiu na educação dessa comunidade preconceitos e estereótipos. Skliar (1998) descreve que, na visão colonizadora, os surdos eram vistos como linguisticamente limitados, intelectualmente primitivos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos. A pedagogia tradicional contribuiu para a exclusão educacional dos surdos ao priorizar a oralidade em detrimento da valorização de suas diferenças – língua, cultura e identidade (Sousa; Batista, 2021).

Contudo, após um longo período de lutas pela aceitação oficial da Libras e pelo ensino bilíngue para surdos, como uma forma de ação decolonial do movimento de resistência surda, essa comunidade conquistou a promulgação do Decreto Federal nº 5.626/2005 que legislou o bilinguismo na educação de surdos, assumindo a língua de sinais como sua primeira língua e o português como a segunda. A assunção do bilinguismo marcou um passo significativo na inclusão e no reconhecimento das identidades surdas, pois garantiu legalmente a aquisição completa de uma língua materna.

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, representou outro ponto de virada na luta pela educação dos surdos no Brasil, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para abordar a educação bilíngue dos surdos da seguinte forma:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021a).

A implementação dessa lei foi importante para redirecionar a educação bilíngue dos surdos no país, com o intuito de fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais e estabelecer que os sistemas de ensino devem possibilitar aos surdos redescobrir sua história, afirmar suas identidades e particularidades, e celebrar sua língua e cultura (Brasil, 2021a).

No entanto, apesar desses progressos, os desafios das pessoas com surdez persistem, especialmente na formulação de currículos e materiais didáticos adequados para ensinar o português escrito como segunda língua às pessoas com surdez, que devem ser repensados, adotando-se uma postura teórica e politicamente engajada, direcionando nosso olhar por meio das lentes da decolonialidade.

Destaca-se, portanto, a importância desse conceito, que envolve reconhecer a desumanização e valorizar as lutas dos grupos historicamente marginalizados em busca de novas formas de existir, exercer poder e adquirir conhecimento. Isso implica em uma transformação nas políticas linguísticas que afetam o sistema educacional como um todo. Nesse contexto, recorreremos às análises de Skliar (1998), que sugere que tornar a língua de sinais universalmente disponível aos surdos deve ser o fundamento de uma política linguística que apoie um projeto educativo mais inclusivo.

Refletindo sobre a linguagem enquanto mecanismo de controle, é essencial ponderar sobre como a língua pode ser empregada para subjugar, marginalizar e até mesmo diminuir aqueles que não têm o domínio linguístico considerado adequado pelos padrões sociais. Diante

dessas considerações, torna-se imperativo adotar mudanças políticas focadas nas exigências linguísticas dos surdos, com o objetivo de assegurar uma verdadeira inclusão educacional e social. Sem essas mudanças, podemos enfrentar uma situação de inclusão paradoxal, como destacado por Skliar (1998), onde os surdos são vistos como integrantes de um sistema plural e democrático, mas enfrentam a exclusão dentro do ambiente escolar (Sousa; Batista, 2021).

Nessa perspectiva, é fundamental adotar perspectivas de decolonialidade nas diretrizes curriculares e educacionais, questionando e reformulando o conhecimento e as práticas pedagógicas para reconhecer e valorizar as diversidades linguísticas e culturais. As práticas decoloniais na educação de surdos implicam revisar os currículos e materiais didáticos, superando a visão eurocêntrica de educação e linguagem, e incorporando a língua de sinais e as experiências de vida dos estudantes surdos.

O currículo representa um campo de batalha onde se evidencia o resultado de confrontos entre diferentes grupos com interesses políticos e econômicos variados, que têm o poder de estruturar e reestruturar uma sociedade. A preferência dada ao conhecimento de certos grupos, considerando-o como legítimo e oficial, enquanto se relega os conhecimentos de outros a uma posição periférica ou até mesmo inferior, revela muito sobre as dinâmicas de poder em uma sociedade (França; Piassa, 2022). Apple (2000, p. 55) argumenta que a legitimação de determinadas culturas no currículo oficial cria predisposições subjetivas que tendem a perpetuar essas mesmas culturas. Ele sugere que a incorporação dessas culturas ao currículo oficial não apenas define padrões de "gosto", mas também molda a identidade das pessoas.

A persistência de um currículo escolar que reflete um discurso eurocêntrico e hegemônico revela como os conteúdos são apresentados sob uma ótica moderna e excludente, ancorada em um padrão de poder colonial que ainda categoriza socialmente e define as relações intersubjetivas de forma discriminatória (França; Piassa, 2022). Essa realidade é particularmente problemática para a educação de pessoas com surdez, uma vez que tal abordagem não apenas marginaliza suas experiências e linguagens, mas também perpetua a ideia de que a surdez é a causa de dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Promover um ambiente de aprendizado inclusivo e representativo, portanto, onde as vozes e identidades surdas sejam respeitadas e valorizadas, é essencial para construir uma sociedade verdadeiramente plural e equitativa. Essa abordagem não apenas desafia a

marginalização histórica dos surdos, mas também repudia o ouvintismo, promovendo uma educação que celebra a diversidade e a riqueza das experiências surdas. Ao reconhecer a língua de sinais como essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos surdos, a educação bilíngue representa um passo significativo em direção à superação de séculos de opressão e à construção de um futuro mais inclusivo (Sousa; Batista, 2021).

Isso reforça a necessidade de uma desobediência epistêmica para a criação de um currículo escolar com uma perspectiva decolonial, questionando e desafiando valores colonialistas enraizados na educação, substituindo-os por uma abordagem que reconheça e valorize as diferenças, promovendo uma educação bilíngue que, de fato, respeite a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos surdos. Isso envolve também a revisão de métodos de ensino para a Língua Portuguesa que sejam inclusivos e acessíveis para alunos surdos, movendo-se além do ensino tradicional para abordagens que se fundamentem na interação e no discurso, apoiando-se na língua de sinais como ferramenta de aprendizagem.

Essa discussão se insere em um contexto maior de violência colonizadora, que se manifesta não apenas através do desrespeito, abuso e violência, mas também na manutenção de uma infraestrutura educacional que perpetua a marginalização. Ao propor um currículo decolonial, busca-se romper com o silenciamento imposto pelo currículo oficial, permitindo que vozes historicamente subalternizadas questionem teorias e saberes educacionais dominantes. Este é um passo essencial para se construir espaços de inclusão, respeitosos em relação ao “direito às diferenças étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de crenças religiosas, enfim, o direito aos sujeitos sociais habitarem a vida com línguas, identidades e culturas divergentes do padrão hegemônico” (Favorito; Silva, 2022, p. 4), contrapondo um projeto civilizatório imposto pelo capitalismo global do Norte.

Nesse cenário, emerge a necessidade de um currículo, voltado para o ensino de língua portuguesa escrita para alunos surdos, numa perspectiva de segunda língua, cujo foco não se restrinja a conteúdos, de modo a dialogar com a realidade socio-histórica, cultural e linguística desse grupo. Tratar a língua de forma homogênea, numa perspectiva de monolinguajamento (Mignolo, 2003) para usuários distintos, desrespeitando o contexto de sala de aula bi(multi)língue, é marginalizar e invisibilizar sujeitos, subalternizando-os. Nesse sentido, pensar no giro colonial, sob a ótica de uma “pluralidade planetária” (Silva, 2021), superando

imposições opressoras, como a do ensino de língua portuguesa como língua materna, é trazer à tona questões durante tanto tempo negadas, proporcionando um caminho de justiça social.

Destaca-se, assim, o papel proeminente da escola, assumindo-a como um espaço dialógico e democrático de saberes, a fim de superar aspectos linguísticos coloniais, reconhecendo a língua portuguesa escrita pelo surdo como uma variante linguística diastrática. Entretanto, isso ainda parece ser um projeto futuro, já que, de maneira geral, “a escola, ao invés de incluir o(a) surdo(a) por meio de suas línguas e dos processos de ‘bilinguajamento – pensar e sentir em línguas’ (Mignolo *apud* Lima; Rezende, 2019), cria, com ele(a), mais uma categoria de estudantes incapazes de aprender” (Lima; Rezende, 2019, p. 5).

A supressão da monocultura do saber em prol de uma ecologia de saberes, em que se concebe a variante linguística da língua portuguesa escrita pelo sujeito surdo como legítima, não exime a escola da responsabilidade referente ao ensino da língua portuguesa numa perspectiva comunicativa, em situações reais de uso, por intermédio de textos autênticos. Muito embora ainda não tenhamos uma gramática consolidada do português escrito por estudantes surdos, há uma ampla descrição em trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses), que atestam um uso frequente de verbos no infinitivo, como também de casos de hipercorreção, em que verbos que deveriam estar no infinitivo são flexionados; ausência de artigos; pouco uso de verbos não nocionais; concordância marcada de modo frequente só no artigo, etc. (Fernandes, 2006).

Nesse sentido, currículos de licenciaturas e da Pedagogia deveriam proporcionar aos docentes a percepção de que certas ocorrências consideradas agramaticais nada mais são do que a norma do “português surdo”, uma forma de realização da língua com fatos característicos dessa comunidade distintos da norma culta, que é apenas uma entre outras variedades linguísticas. Suscitar reflexão sociolinguística, sobre a heterogeneidade inerente a qualquer língua, pode auxiliar o entendimento da língua como um conjunto de variedades legítimas e não “deturpações, corrupções, degradações da língua verdadeira” (Faraco, 2008, p.73). O trabalho com as variedades linguísticas, portanto, é “uma forma de resistência, dentro de uma perspectiva decolonial, a legitimar o ser surdo como diferença linguística” (Carneiro, 2018, p. 129).

E a escola, como espaço privilegiado de saber, por ainda carregar muito da nossa herança colonial, hierarquiza saberes e invisibiliza sujeitos, suscitando resistência de diferentes grupos minoritarizados, que ainda sentem que ocupam um espaço do outro lado da linha abissal do conhecimento. Na perspectiva de diretrizes centradas num único currículo para surdos e ouvintes, impõe-se destacar a dialética presente no ensino da língua portuguesa como língua materna e como segunda língua, cujas forças, ora centrípetas, ora centrífugas, não significam um processo destruidor da variante de prestígio.

Convoca-se, assim, repensar a formação do professor e a estruturação do currículo voltadas para o ensino de segunda língua. No tocante a esse último, muito embora, o MEC tenha publicado uma “Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos”, com orientações desde a educação infantil até o ensino superior, questões relativas à metodologia de ensino em segunda língua para surdos, à produção de material didático, ao ensino em Libras, entre outras, ainda dificultam a concretização do processo de ensino e aprendizagem desse grupo.

A organização dos Cadernos do MEC está pautada em níveis, consoante o Quadro europeu comum de referência, e sugere-se que

[...] educação bilíngue de surdos deve ser uma modalidade de ensino presencial a ser ensinada numa perspectiva bilíngue, visual, funcional, contextualizada, autêntica, intercultural, multissemiótica, dialógica, contrastiva, baseada no perfil e nas especificidades dos estudantes surdos e surdocegos. (Brasil, 2021b, p. 23).

Nesse trecho, a questão da “perspectiva bilíngue, visual e contrastiva”, para docentes sem formação e sem conhecimento das particularidades da comunidade surda, significa um complicador. Os cadernos do MEC, apesar de representar avanço no ensino da língua portuguesa, necessitam estar atrelados à formação docente. O que seria pedagogia visual e contrastiva? Como preparar materiais para trabalhar com esses alunos?

O Decreto nº 5.626, em 2005, já recomendava a inclusão de Libras como disciplina curricular, e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, como disciplina curricular nos cursos de formação de professores (Art. 13). Entretanto, quase 20 anos depois, de maneira geral, a Libras ainda não se encontra inserida na

grade curricular como disciplina, e a formação de professores, no que concerne ao ensino de LP como segunda língua escrita do surdo, ainda é muito incipiente, sendo oferecida por poucas universidades e muitas vezes como disciplina eletiva.

No contexto dessa discussão, a comunidade surda e seus apoiadores, de tempos em tempos, motivam-se a erguer seu “grito de espanto” numa atitude decolonial (Oliveira; Lucini, 2021, p. 99), a fim de romper com colonialidades do saber (Lander, 2005), num ato de resistência frente a projetos aparentemente sensíveis à comunidade surda, como o da inclusão social de alunos surdos na rede regular de ensino. Em linhas gerais, uma vez que este não é o escopo deste trabalho, julgamos que a temática da inclusão impõe uma série de desdobramentos, que ultrapassam a questão simplista da inserção do surdo na sala de aula no ensino regular, com atendimento no AEE no contraturno.

Voltando ao decreto, cabe ressaltar que, embora já houvesse a propositura do ensino de língua portuguesa na perspectiva de segunda língua, ainda não encontramos orientações e referências formalizadas em documento, como há nos PCNs, para seu ensino. Entretanto, é interessante observar, nos PCNs de 1998, voltados para o ensino de língua estrangeira, no item *Fatores relativos a comunidades locais* (Brasil, 1998, p. 23), o indicativo de: “em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua”.

Chama a atenção esse fato, pois é anterior ao reconhecimento da Lei de Libras em 2002. Já, naquela época, havia o entendimento da questão da língua portuguesa configurar como uma segunda língua para pessoas surdas. E a lei de Libras vem a confirmar isso, quando a reconhece como meio legal de comunicação, sem, contudo, assentir que ela substitua a língua portuguesa escrita. Ou seja, a língua de sinais é reconhecida oficialmente, mas o Brasil permanece com apenas uma língua oficial, ao lado de várias outras – a dos indígenas, a de imigrantes e a da comunidade surda.

Essa situação dá a falsa impressão de o Brasil ser um país monolíngue, gerando debates políticos e sociais, além de combates ferrenhos contra o discurso hegemônico da língua portuguesa padrão, por desconsiderar “a heterogeneidade empírica que caracteriza qualquer realidade linguística” (Faraco, 2008, p. 35). Conforme o autor, o Brasil relutou em conferir legitimidade ao português “brasileiro” (Faraco, 2008, p. 50). Essa recusa, numa atitude bastante

colonialista, gerou (e de certa forma, ainda gera) muita dissensão, por colocar como inferior qualquer variante que se afaste do ideal da norma-padrão, constituindo “uma violência simbólica...pelo temor histórico de uma suposta ‘desagregação’ da língua em nosso país” (Faraco, 2008, p. 87).

Nesse cenário, situa-se a educação de pessoas surdas que continuam à margem da sociedade, vivenciando processos de subalternização, muito pela dificuldade no acesso democrático do conhecimento, como também pela discriminação das características apresentadas na língua portuguesa escrita, *locus* dominante da norma-padrão. Como grupo minoritarizado, os surdos “são diretamente afetados pelas forças centralizadoras, homogeneizantes e autoritárias que os oprimem e não reconhecem seus modos de existir e produzir conhecimentos no mundo” (Dorta, 2021, p. 274).

Para Arroyo (2013, p. 12), não só a questão curricular é um “território em disputa”, soma-se a ele a tríade – escola, professor e aluno. Consoante as palavras do autor, “os coletivos populares segregados não foram reconhecidos como cidadãos, como membros natos da nação, mas como subcidadãos” (Arroyo, 2013, p. 75). Para ser considerado cidadão, ele deveria sair da ignorância e isso, de maneira geral, ocorria por intermédio do processo de escolarização. Mas, ao se desconsiderar corpos e saberes, como o dos surdos, priorizando-se alguns conhecimentos em detrimento de outros, praticavam-se atitudes segregacionistas, que inferiorizavam, desprestigiavam e hierarquizavam valores e culturas. Nas palavras do autor, “em nossa formação histórica, a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias” (Arroyo, 2013, p. 14).

Relato de experiência

Em uma perspectiva praxiológica, sabemos que as práticas decoloniais em sala de aula (e fora dela) são imersas no que podemos metaforizar como uma “areia movediça”. Tal como os lutadores do quadro “Luta com mocas” (circa 1820), do pintor espanhol Goya (ele próprio uma pessoa surda), podemos pensar em um enfrentamento que ocorre dentro dessa areia movediça. Isto seja, uma luta permanente e que se sabe aberta à incompletude. Um duelo contra

nós mesmos, nossos pensamentos e práticas que escapam à postura desejada, muitas vezes. Idas e voltas sem saber quem irá vencer e mesmo se, acaso ganhemos, iremos ceder e afundar no terreno arenoso.



Fig. 1 “Luta com mocas”, de Francisco de Lucentes y Goya. Fonte: Google Imagens.

Por que, então, continuar a lutar pela decolonialidade? Acreditamos que aqui, como no quadro, a impossibilidade de uma superação não deva ser obstáculo a uma luta permanente. Se colocarmos como elemento basilar do processo educativo a formação de cidadãos críticos, teremos que criar e nutrir em nós e nos estudantes uma incessante luta a favor da consciência decolonial. Isto também é atravessado por uma conceituação mais profunda mergulhada na amplitude do conceito de cidadania: a cidadania linguística. Convidamos, neste momento, a pensarmos não apenas o porquê, mas também o como, nas linhas a seguir, em que discutiremos o conceito de cidadania linguística e relataremos experiências desenvolvidas em sala de aula, dentro do cenário aqui apresentado.

Elaboramos, a partir das leituras de Stroud e Heugh (2004) e Heugh ([20--?]), a percepção de que a cidadania linguística encontra-se em um lugar mais amplo do que o debate sobre a heterogeneidade linguística, porque o situa em cenários decoloniais, em discussões acerca de políticas linguísticas e dos exercícios de poderes transversais a estes. Para Heugh, a cidadania linguística é compreender e respeitar o que os povos oprimidos pela colonialidade pensam e dizem sobre os usos das línguas que falam e como as usam. A ideia de cidadania linguística também inclui seus pensamentos sobre os melhores modos de usar essas línguas para diferentes propósitos (Heugh, [20--?]). Trata-se, portanto, não apenas de romper o mito do monolinguismo no Estado-Nação, percebendo a circulação e uso de centenas de línguas além

da portuguesa, no caso do Brasil, mas também de entender que essas línguas são espaços de memórias, apesar da colonialidade.

Estamos diante de uma posição intrincada, pois somos de um país do Sul, cuja língua foi imposta por um processo de colonização (lembremos a proibição portuguesa, advinda do Marquês de Pombal, de se falar a “língua geral”, de base indígena, no século XVIII). Ao mesmo tempo, como cantava Caetano Veloso (“O que quer, o que pode essa língua?”), espaços, memórias, povos e tempos múltiplos misturaram-se e geraram falares e línguas distintas no Brasil, tanto orais, quanto de sinais - pois a Libras não é a única língua de sinais deste país. Portanto, não basta reconhecer a pluralidade linguística brasileira, mas reconhecer a cidadania linguística dos grupos que foram minoritarizados e compreender as línguas fora de uma visão formalista, apenas, ampliando nossa percepção sobre a educação linguística ao reconhecermos as memórias trazidas nos processos de usos e aprendizados das línguas que não sejam a sua língua de conforto.

Ao considerarmos a estrutura visual e motora da Libras e o desejo de uma educação linguística imersa nas areias movediças da decolonialidade e da promoção da cidadania linguística, apresentamos alguns relatos de práticas com alunos surdos adultos, usuários de forma majoritária da Libras. Alguns aspectos são repetidos nestas práticas: organização da sala de modo a respeitar a comunicação entre os alunos surdos e não-surdos - o que requer boa iluminação e disposição adequada de cadeiras; atividades que requeiram a mobilidade do discente (em virtude da importância do modo semiótico motor em sua língua de uso majoritário); processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa mediados pela Libras; uso de material visual de qualidade. Por último, um aspecto principal: compreender a educação linguística como uma educação crítica, pensante, transformadora.

Isso requer falar sobre o contexto social, político e linguístico dos alunos, mas também ampliar tal discussão para outros contextos. Conhecer, comparar e refletir acerca de outros grupos e línguas é uma forma de agência para os estudantes. A ampliação do conhecimento de mundo e o domínio de outras línguas é também um modo de cidadania. Inclusive, trata-se de algo perigoso o discurso que assume os surdos brasileiros usuários de Libras como estrangeiros. Sentir-se deslocado diante da pressão de não poder usar sua língua é derivado da falta de respeito a sua cidadania linguística. Afirmar que os surdos sinalizantes brasileiros são

estrangeiros põe em xeque a sua condição de cidadãos brasileiros. Este discurso está presente em vários artigos sobre educação de surdos e até mesmo fora deste campo - a base de dados do Google fornece cerca de 1.020 artigos e reportagens com a frase exata “o surdo é um estrangeiro” e 120 resultados para a também frase exata “O surdo é um estrangeiro em seu próprio país”.

A ideia do surdo como estrangeiro desestabiliza o discurso de garantia da cidadania (social, política, linguística) aos sujeitos surdos e os colocam em uma situação periférica e injusta. Para além disto, reforça-se o imaginário estereotipado da experiência surda como homogênea e cerrada e se desconsidera a pluralidade presente nas próprias línguas de sinais faladas no Brasil, como dito, pois também existem outras línguas de sinais, em comunidades quilombolas e indígenas, por exemplo.

É preciso dar sentido à educação em Língua Portuguesa, não esquecendo a cidadania linguística, a língua de conforto do aluno e a sua carga de memória (e, com ela, de experiências e sentimentos) presentes nos processos de educação em língua portuguesa, mas mostrando que aprendê-la e usá-la é seu direito - e não uma imposição.

Desse modo, desejamos, na educação de surdos usuários de Libras, salas de aulas voltadas para um ambiente intercultural e com práticas translinguajeiras. Postulamos, novamente, dada a sua importância, a presença de uma educação linguística crítica, preocupada com a formação de cidadãos capazes de expandirem os sentidos que formam e de pensarem politicamente o mundo.

Relatamos, aqui, uma prática em sala de aula, em uma instituição pública no Estado do Rio de Janeiro, ocorrida em 2022. Era uma turma com 5 alunos surdos e 6 não-surdos, entre 19 e 42 anos. A disciplina era de licenciatura, sobre Concepções de Cultura para a formação de professores. Nosso desejo foi o de trabalhar a leitura de imagens junto à leitura de textos em língua portuguesa e de vídeos em Libras.

Considerou-se a noção de texto de modo lato, para além do modo escrito, mas abrindo-se para múltiplos modos. Além disto, ainda que consideremos como texto a pura materialidade linguística, podemos inserir os artefatos produzidos em Libras nesta instância, já que Libras é uma língua. Dentro desta perspectiva de leituras multimodais e translinguajeiras, fizemos uso das ideias de Stuart Hall (2006) acerca da representação.

Ele percebe a cultura vinculada à representação, que por sua vez não se instaura como única. Para Hall (2006), o sentido não está no mundo, mas são as pessoas que o criam. Linguagens diferentes elaboram sentidos distintos e quando sentidos aproximados são compartilhados por um mesmo grupo, chamamos a isto Cultura. Portanto, a língua e as linguagens são eixos fundamentais na construção das realidades percebidas no mundo e atuam profundamente nas práticas de vida.

Diante dessa ideia, Hall propôs caminhos para a leitura de imagens. Caminhos estes também plurais, pois se abrem para respostas que podem até exigir coerência, mas não unicidade. Isso se coaduna à ideia da construção dos sentidos na educação linguística como um movimento de expansão de sentidos, proposto por Walkyria Monte Mór (2018), a qual rompe com a visão homogênea dos processos de formação interpretativa, pelo que a autora conceitua como "habitus interpretativo", o qual é obedecido e reproduzido muitas vezes pelos sujeitos "respondendo às expectativas das instituições que geram e regulam os sentidos" (Monte Mór, 2018, p. 320).

Essas trilhas de leitura, chamadas por Hall (2006) de "interrogatório da imagem" trazem a possibilidade de o aluno perceber as imagens como narrativas em disputa, como objetos políticos. A prática da leitura da imagem questiona o que está representado nas imagens, quais discursos estão nela presentes e o que confrontam e/ou afirmam. Trouxemos, portanto, um uso acadêmico da imagem que não a coloca como substituta da escrita, mas em um processo educacional assumidamente multimodal e que envolve também a Libras e a Língua Portuguesa.

A atividade aqui relatada e vinculada às considerações acima estabelecidas, ocorreu em uma aula sobre identidades na pós-modernidade. Foi disponibilizado para a turma duas versões (uma em Libras e outra em língua portuguesa) do primeiro capítulo de *As identidades na Pós-Modernidade*, de Stuart Hall (2005). Pensou-se em uma atividade que envolvesse a imagem e o seu interrogatório, vinculada à questão das identidades femininas na pós-contemporaneidade. Para isso, usamos uma obra da fotógrafa iemenita Boushra Almutawakel, uma sequência de fotografias chamada What if ("E se", em português - fonte: Google Imagens).

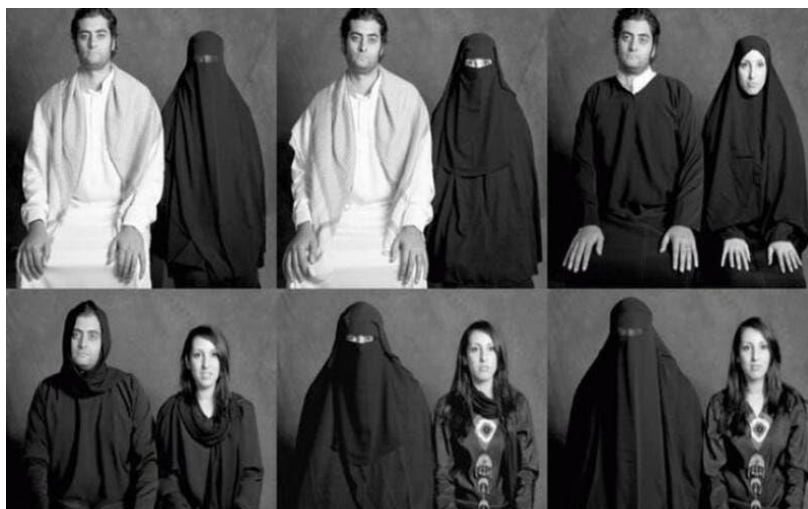


Fig. 2 “E se”, de Boushra Almutawakel. Fonte: Google Imagens.

A obra foi discutida em Libras e depois foi feito um painel com frases em língua portuguesa. O aluno 1, surdo, lembrou que viu, na internet, a cidade de Cabul e um homem apagando imagens dos muros: “Há regras, restrições, não podem expor o seu corpo. Quando vejo essa imagem penso nisso, não sei do que se trata...o talibã, o poder...não sei como isso acontece, as regras”.

Esse é um momento importante no processo incessante dos eventos e práticas de letramentos, pensando aqui, sobretudo, as práticas no ambiente acadêmico. Ou seja, trata-se da preciosidade de estar consciente do não saber. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) falam sobre esse momento de aprender a buscar aquilo que ainda não se sabe. O aluno surdo 2 associou a imagem às aulas de História do Ensino Médio. É interessante, porque o primeiro discente falou de um contexto atual e o segundo construiu os sentidos a partir do seu passado como aluno: “Lembro da época em que estudava História no INES...os professores falavam deste contexto das mulheres se cobrindo, não podiam trabalhar, precisavam da licença de seus maridos, proibir para não ir atrás de outros homens”.

Pedimos que prestassem atenção à obra, se ela mostrava esse mesmo cenário do passado (sem localização e tempo definido no discurso), apresentado pelo aluno 2. O aluno 1 e o 2 disseram: “inverteu. O homem ficou igual à mulher e a mulher igual ao homem”.

Esse processo de expansão interpretativa, a nosso ver, é acionado pelos *inputs* dos alunos. O fato de pessoas surdas, segundo Sacks (2010), terem uma potência visual mais aguda, não as torna, necessariamente, melhores leitoras de textos visuais. Os processos de interpretação

são feitos por intermédio de conhecimentos gerados pela mobilização de memórias e experiências, sejam recentes (como as do aluno 1) ou mais antigas (caso do aluno 2). Nesse sentido, a aluna 1, surda, reconheceu: “A roupa é um artefato cultural”. A noção de cultura havia sido bastante debatida pela turma, mas a ideia de artefato tem um lugar central nos discursos de representatividade surda. Essas experiências se associaram e ela leu a relação entre a roupa como cultura, preenche de sentidos partilhados naquele local e comunidade, e como artefato.

O conceito de ‘artefato’, já usado por nós e, no relato apresentado pela aluna, aproxima-se do constituído por Strobel (2008b). A aluna coloca-se em situação de agência, partindo de seu conhecimento em uma ambiência cultural específica e elabora uma perspectiva intercultural, ao interpretar outras culturas e subjetividades.

Por fim, a aluna 2, não-surda, afirmou: “é como uma hipótese. E se trocassem de lugar?” Ela reconstituiu o discurso dos alunos 1 e 2, surdos. Eles identificaram a troca de lugares, acionando suas memórias, seus conhecimentos. E a interação intercultural mediada na turma fez com que a aluna 2 entendesse o título como hipótese, a arte como construtora de hipóteses. Terminamos este relato com a proposta de que se multipliquem em salas de aulas eventos multimodais e interculturais, com discussão crítica, que acionem dúvidas e debates, situando o ensino de língua portuguesa como segunda língua para além do mero exercício formalista.

Considerações finais

O campo de discussão na área da educação linguística de surdos, por estar centrado em um grupo minoritarizado, plural e diverso do comumente encontrado nos espaços escolares, suscita refletir sobre projetos sociolinguísticos voltados para essa comunidade que ainda se encontra, de maneira geral, com obstáculos no que diz respeito ao acesso à leitura e à escrita da língua portuguesa. É premente a compreensão e a práxis em torno da ideia de cidadania linguística, a qual parece estar ainda afastada do campo, assim como a discussão da educação linguística como promotora do senso crítico, pois ambas estão relacionadas.

A pseudoinclusão toca em feridas coloniais quando a escola trata a todos de forma homogênea, dessencializando identidades e, de certa forma, podando-lhes a fluidez do

imaginário. Apropriando-nos do jogo de palavras de Bispo dos Santos (2023, p. 14) – desenvolvimento/envolvimento – consideramos que a educação escolar ainda se volta para o desenvolvimento da competência dos alunos, ao invés de envolvê-los numa ecologia de saberes, visando projetos próprios - isto seja, respeitando as suas visões sobre a sua língua e os seus modos de uso, seus objetivos, como prevê uma educação amparada pela cidadania linguística. O lócus escolar, em virtude de seu propósito basilar, como espaço conducente e compartilhante de saberes, deveria proporcionar a ampliação do conhecimento, fortalecendo movimentos no caminho da justiça social.

Nesse sentido, como transformar o currículo de língua portuguesa escrita na perspectiva de segunda língua, em espaço de diálogo entre diversidades e culturas? O caminhar no sentido da insurgência e transformação social, com políticas linguísticas, educacionais e práticas docentes decoloniais, no campo da educação de surdos, exige um olhar não só para as suas particularidades linguísticas, como para os seus pensamentos acerca das ações linguísticas presentes em seu cotidiano e em seus desejos. O que quer esta comunidade? É necessário o questionamento constante junto a ela e o espaço para as suas agências. Espera-se uma ação docente descentralizada e decolonial, voltada para a ampliação de suas experiências e leituras de mundo, em uma ótica crítica e intercultural. A experiência aqui apresentada é uma pequena proposta constituída sobre esse olhar, fora de estereótipos.

Ao contrário, o olhar direcionado para o surdo no interior de salas inclusivas, de maneira geral, ainda se situa na esfera da condescendência. O que se quer não é incluir, mas integrar, através de sua cidadania, que perpassa a esfera linguística. Reconhecer o outro e as suas demandas, trabalhar com afeto possibilita a criação de um sentimento de segurança naqueles que foram colocados por grupos hegemônicos às margens dos círculos do saber e do poder, criando uma experiência de aprendizagem democrática, criativa e criadora de cidadãos críticos.

Referências

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BISPO DOS SANTOS, A. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu/Piseagrama, 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua estrangeira. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC: SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 14.191, de 03 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. Brasília, DF: MEC, 2021a. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*: caderno introdutório. Brasília, DF: MEC, 2021b. PDF. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em 3 de fev.2024.

CARNEIRO, B. G. Emergência de um padrão surdo em português escrito. *Porto das Letras*, Porto Nacional, v. 4, n. 1, p. 119-132, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/3806>. Acesso em: 4 fev. 2024.

DORTA, J. V. Palavreando em travessia: as potencialidades do design para ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos. *L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 272-294, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40962>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FARACO, C.A. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FAVORITO, W.; SILVA, I. R. A busca, o encontro, o caleidoscópio: Novas perspectivas para uma educação linguística ampliada para surdos. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/4kpGg7jh9sBkW5NkfCTNjZq/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos*: algumas considerações. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Grupos de estudos por área*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006. p. 1-21. v. 10.

FRANÇA, E. N.; PIASSA, Z. A. C. Um currículo decolonial ou a decolonialidade no currículo: uma análise preliminar. In: CARVALHO, A. B. (org.). *Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 253-272.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2006.

HEUGH, K. Linguistic Citizenship as a decolonial lens on southern multilingualisms and epistemologies. In: WILLIAMS, Q.; DEUMERT, A.; MILANI, T. M. *Struggles for multilingualism and linguistic citizenship*. [S. l.]: Multilingual Matters, [20--?].

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

LADD, P. *Em busca da surdidade 1: Colonização dos surdos*. Tradução: Mariana Martini. Lisboa: Editora Surd'Universo, 2013.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêtricos. In: LANDER, E. (comp.). *La Colonialidade del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 7-24.

LEGRAMANDI, A. B. ; TAVARES, Manuel . Formação de professores: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE?, 7. 2019, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UEMG: CEFET-MG, 2019. p. 1-11.

LIMA, H. J.; REZENDE, T. F. Escritas em português por surdos(as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270>. Acesso em: 8 fev. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-54.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W.; WALSH, C.; LINERA, Á. G. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 2. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MONTE-MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. et al. (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

NOGUEIRA, S. L. Repensando a aula de História: decolonialidade, resistência e protagonismo. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

OLIVEIRA, E. S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. *Boletim Historiar*, v. 8 n. 1, p. 97-115, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>. Acesso em: 5 mar. 2024.

PEREIRA, M. C. da C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe-2, p. 143-157, 2014.

PRADO-BARROS, T. do; TAVARES-SANTOS, V.; ALBUQUERQUE, R. (De)colonialidade na Educação Bilíngue para Surdos desde o Brasil. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 67-83, 2023.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. D. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-162.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, P. R. F. O pensamento liminar e a epistemologia da subalternidade: vinculação entre decolonialidade e colonialidade/modernidade. *Humanidades & Inovações*, Palmas, v. 8 n. 39, p. 295-307, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4632>. Acesso em: 6 fev. 2024.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. v. 3.

SOUSA, L. L.; BATISTA, T. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-20>. Acesso em: 25 fev. 2024.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC, 2008a.

STROBEL, K. L. *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008b.

STROUD, C.; HEUGH, K. Language rights and linguistic citizenship. In: FREELAND, J.; PATRICK, D. *Language rights and language survival: Sociolinguistic and sociocultural perspectives*. Manchester: Saint Jerome, 2004. p. 191-218.

Decolonizing curricular and educational guidelines: rethinking the teaching of Portuguese as a Second Language for deaf people

Abstract: In this article, we bring to discussion the limits and possibilities faced by the deaf community due to the ways in which existing linguistic policies are implemented, such as the training of teachers in written Portuguese as a second language, the insertion of Brazilian Sign Language (Libras) as a subject, and the curricular issues linked to them. As a theoretical contribution, we turn to the concepts of linguistic citizenship and decoloniality, as they offer a profound critique of the power and knowledge structures inherited from colonialism by challenging dominant narratives and proposing a reevaluation of pedagogical practices and linguistic policies. In the methodological approach adopted, we reflect on the urgency of decolonial practices and in favor of the formation of critical citizens who have their linguistic citizenship recognized, as well as the formulation of Portuguese language curricula from a second language perspective, in order to contribute to the construction of more democratic learning spaces. As a way forward and in order to contribute to educational practices for deaf students in higher education, we present an experience report linked to the proposals presented for the training of deaf teachers, in which the decolonial vision, the expansion of world knowledge and the meanings attributed to it by the students are the central elements, in classes that aim to be intercultural.

Keywords: Decoloniality; Deaf education; Curriculum; Linguistic citizenship.

Recebido em: 20 de março de 2024.

Aceito em: 9 de abril de 2024.