

# Perspectivas (de)coloniais na educação linguística: uma análise de concepções monolíngues nas práticas escolares para/com pessoas surdas

**Claudia de Souza Martins Lima**<sup>1</sup>

Universidade Federal do Acre, UFAC, Rio Branco, AC, Brasil

**Karlene Ferreira de Souza**<sup>2</sup>

Universidade Federal do Acre, UFAC, Rio Branco, AC, Brasil

**Shelton Lima de Souza**<sup>3</sup>

Universidade Federal do Acre, UFAC, Rio Branco, AC, Brasil

**Resumo:** Este ensaio tem como objetivo apresentar discussões e reflexões acerca das contribuições dos Estudos Culturais e decoloniais em relação à educação de surdos, problematizando alguns elementos de documentos educacionais que se referem a práticas de alfabetização e de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das perspectivas de linguagem, de educação e de identidade dos Estudos Culturais e dos estudos decoloniais, propõem-se algumas problematizações referentes a possibilidades de se pensar sentidos e práticas insurgentes e, portanto, sentidos outros na educação linguística para/com surdos. Neste ensaio, sustentamos que o processo de ação decolonial no campo da educação, intrinsecamente relacionado a perspectivas linguístico-identitárias, implica a ruptura de modelos de ensino de línguas advindos da hegemonia construída em torno das línguas oroauditivas. Nesse sentido, propomos romper com a noção de que pessoas surdas no Brasil devem fazer uma transposição direta de variedade padrão do português para suas produções textuais escritas.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais; Estudos decoloniais; Alfabetização e Letramento; Educação linguística de surdos.

**Title:** (De)colonial perspectives in language education: an analysis of monolanguage conceptions at school practices for deaf people

**Abstract:** This essay aims to present discussions and reflections about the contributions of the Cultural Studies and decolonial studies in relation to the education of Deaf people, questioning some elements of educational documents that concern literacy and literacy practices in the early years of Elementary School. From the perspectives of language, education, and identity of Cultural Studies and decolonial studies, we propose some

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1339-2491>. E-mail: [claudia.lima@ufac.br](mailto:claudia.lima@ufac.br).

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9764-3405>. E-mail: [karlene.souza@ufac.br](mailto:karlene.souza@ufac.br).

<sup>3</sup> Doutor em Linguística, Universidade Federal do Acre (UFAC), Centro de Educação, Letras e Artes/Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade/Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Rio Branco, Acre. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4735-8531>. E-mail: [shelton.souza@ufac.br](mailto:shelton.souza@ufac.br).

problematizations regarding the possibilities of thinking insurgent senses and practices and, therefore, other senses in education, especially linguistics, for Deaf people. We maintain that the process of decoloniality in the field of education, a field intrinsically related to linguistic-identity perspectives, implies the rupture of language teaching models arising from the hegemony built around oral languages. In this sense, we also propose to break with the notion that Deaf subjects in Brazil must make a direct transposition of the standard variety of Portuguese to their written textual productions.

**Keywords:** Cultural studies; Decolonial studies; Literacy practices and literacy; Linguistic education for Deaf people.

### Primeiras palavras

Este ensaio parte de uma reflexão, em uma perspectiva crítica, que problematiza os elementos de sentido presentes em documentos educacionais que constroem estratégias de manutenção do poder-saber ao se propor garantir, por exemplo, a alfabetização e o letramento de todas as crianças do Brasil até os oito anos de idade, independentemente das especificidades outras dos estudantes, especialmente se forem consideradas as sociabilidades de estudantes produtores de línguas para além do português, como sujeitas e sujeitos surdos<sup>4</sup>. Neste texto, consideramos importante refletir sobre as sociabilidades de pessoas surdas, o que consideramos como práticas de linguagens que envolvem a relação entre línguas, inclusive em uma perspectiva sistemática, e as produções de sentidos e identitárias em diferentes espaços em que surdos transitam para se conectar com o mundo e, por meio dele e com ele, existir. Nesse sentido, opor-se à visão curricular que privilegia o ensino da língua portuguesa em uma perspectiva monolíngue, que ignora as diferentes possibilidades de usos linguísticos e configura-se em atravessamentos (socio)linguísticos presentes nos espaços escolares é parte das contribuições dos Estudos Culturais (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000) e dos estudos decoloniais para o campo da educação de surdos no Brasil.

Como parte dos desdobramentos deste trabalho, discutimos também práticas de sentidos de poder-saber que (re)produzem e promovem a compreensão de sujeitas e sujeitos surdos e da surdez pelo viés da deficiência.

A perspectiva clínica, que entende pessoas surdas como deficientes, advém de uma visão tradicional pautada em questões biológicas de composição dos corpos sobre as pessoas surdas, por meio de compreensões de mundo desenvolvidas em contextos europeus que

---

<sup>4</sup> Neste texto, chamamos de pessoas surdas, conforme a indicação de Vargas e Souza (2021), sujeitas e sujeitos que constroem relações sociais por meio de línguas de sinais que, no caso do Brasil, podem ser a Língua Brasileira de Sinais (a Libras) e as suas variedades urbanizadas (QUADROS, 2019) e não urbanizadas, além de outras línguas de sinais que estão passando por processos de documentação, como as produzidas pelas comunidades indígenas (ALMEIDA; SOUZA; VARGAS; ALBUQUERQUE, 2022; GODOY, 2020; SUMAIO, 2018; VILHALVA, 2019; entre outros) e em espaços outros por diferentes localidades e ambientes no Brasil (CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2016). Além disso, para Sacks (1998), é importante entender que o termo “surdo” é polissêmico: “o termo ‘surdo’ é vago, ou melhor, é tão abrangente que nos impede de levar em conta os graus de surdez imensamente variados, graus que têm uma importância qualitativa e mesmo ‘existencial’” (SACKS, 1998, p. 17).

produziram noções de normalidade<sup>5</sup> que perpassam diferentes vieses, desde a própria noção de surdez a diretrizes relacionadas a formas específicas de sexualidades, de linguagens etc. Os surdos, nesse ínterim, configuravam/configuram-se como pessoas que não tinham/têm audição e, por isso, precisavam/precisam passar por tratamentos específicos para, inclusive, poder falar, tendo em vista que a ausência de fala os caracterizava/caracteriza como seres anormais (STROBEL, 2009). De acordo com Sacks (1998), há diferentes traços de ignorância sobre a surdez:

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez - o que era, para o dr. Johnson, “uma das mais terríveis calamidades humanas” -, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes. Nos últimos meses, mencionei o assunto a inúmeras pessoas e quase sempre obtive respostas como: “Surdez? Não conheço nenhuma pessoa surda. Nunca pensei muito sobre isso. Não há nada de *interessante* na surdez, há?”. Essa teria sido minha própria resposta alguns meses atrás (SACKS, 1998, p. 15, grifo do autor).

Para Sacks, de acordo com o excerto acima, a surdez, assim como as pessoas surdas, era simplesmente descaracterizada como possibilidade de existência, sendo um mal a ser sanado. Os olhares sobre os surdos a partir da perspectiva binária da normalidade/anormalidade de surdez advêm de posturas coloniais oriundas de concepções de saber-poder, inclusive nos espaços europeus de produção, resultando em traços de subalternidade e de inferiorização. Compreender sujeitos surdos sob uma perspectiva discursiva patológica pressupõe (re)apresentá-los e narrá-los como corpos deficientes que precisam ser categorizados, controlados e regulados por um saber normativo que os classifica pelos tipos e graus de surdez para, então, os sentidos de normalidade desenvolverem formas de tratamento que ocasionaram/ocasionam de diferentes formas de estigmatização diante de pessoas surdas (SACKS, 1998). É, portanto, o olhar linguístico-identitário que consideramos como uma ação decolonial – ou uma proposta de ruptura –, no sentido de se compreender as ações dos surdos como possibilidades de ser/estar no mundo por meio das/com as línguas de sinais. As formas de sociabilidades desenvolvidas por surdos ocorrem em trânsitos de (re)existências, que nos permitem, neste ensaio, refletir sobre os meandros teóricos coloniais que subjagam seres humanos a partir de sentidos de normalidade/anormalidade. Ação decolonial, por conseguinte, trata-se de propostas de rupturas teóricas que, no caso sob análise neste texto, permitem desvincular sujeitas e sujeitos surdos do viés deficitário da ausência de audição e de som para outros enlaces sociais propulsores de múltiplas existências.

---

<sup>5</sup> A ideia de normalidade está relacionada às concepções de mundo construídas pelo viés de filosofias positivistas que construíram/constroem possibilidades únicas de existência. Giddens (1991) considera a modernidade como uma compreensão de valores historicamente constituídos, que perpassam “a circularidade da razão, mas porque a natureza desta circularidade é decisivamente intrigante. Como podemos justificar um compromisso com a razão em nome da razão? Paradoxalmente, foram os positivistas lógicos que tropeçaram mais diretamente nesta questão, como resultado da própria extensão na qual eles procuraram remover todos os resíduos de tradição e dogma do pensamento racional” (GIDDENS, 1991, p. 59-60). Giddens complementa que os valores da modernidade deixaram “perguntas que uma vez apareceram ser respostas, e devo argumentar ulteriormente que não são apenas os filósofos que se dão conta disso” (GIDDENS, 1991, p. 59-60).

Nesse sentido, a perspectiva linguístico-identitária nos permite refletir sobre as sociabilidades construídas por pessoas surdas, inclusive em relação a pessoas que não se identificam como surdas, usando, para as diferentes conexões sociais possíveis, línguas de sinais e formas de escritas de línguas oroaditivas – no caso do Brasil, em usos das variedades escritas do português que não estão sob a égide de usos linguísticos padronizados<sup>6</sup> –, sendo essas produções linguísticas, muitas vezes, consideradas formas erradas de uso da variedade padrão do português. Na perspectiva linguístico-identitária, diferentemente do viés clínico, os surdos são compreendidos como produtores de sentidos (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000) ao se relacionarem com o mundo da maneira que consideram conveniente, a partir, de enfrentamentos a diferentes formas de minorização<sup>7</sup> em espaços sociais constituídos em meio a relações de poder (BAUMAN, 2005; SILVA; HALL; WOODWARD, 2000).

Dito isso, propomos um diálogo com o texto “Para além do pensamento abissal”, de Boaventura de Souza Santos (2007), no que se refere ao que esse autor chama de “pensamento abissal”. Fazemos, assim, uma relação com a educação linguística de surdos, no entendimento de que a formação de sentidos sobre os surdos e sua língua(gem) os coloca “do outro lado da linha” (da normalidade), o que justificaria a dominação – por meio de forças hegemônicas socialmente construídas – sobre os que estão “deste lado da linha” (abaixo da linha do Equador), que se configura na reprodução do outro como não-ser. Em torno desse pensamento, é construído todo um sistema de práticas educacionais e estruturas sociais que garantem o controle de sentidos de dominação sobre sujeitas e sujeitos considerados passíveis de controle, sobretudo linguístico.

Como romper com o pensamento e a ótica da colonialidade, com a violência epistêmica alicerçada no discurso da superioridade de uma língua sobre a outra e, sobretudo, com a possibilidade de minorizados falarem e serem ouvidos na sua própria língua? Gayatri Chakravorty Spivak (2010), no texto “Pode o subalterno falar?”, instiga a ruptura da lógica colonial, permitindo compreender as relações de poder que outorgam concepções de mundo dominantes.

Por meio do texto “Desafios decoloniais hoje”, de Walter D. Mignolo (2017a), observamos como a proposta decolonial permite deslocar – para além de outras abordagens

---

<sup>6</sup> Nos referimos à produção escrita de textos em português por pessoas surdas. Defendemos que a natureza fonocêntrica (DERRIDA, 2017) do português não contribui para uma compreensão da norma escrita dessa língua como é feito a pessoas ouvintes, que falam em português e têm conhecimento da materialidade sonora dessa língua, tendo em vista que o processo de alfabetização se beneficia do conhecimento de variedades orais do português que os alfabetizandos possuem. Diferentemente de pessoas ouvintes, as pessoas surdas em fases de alfabetização não têm conhecimento de sons e, por isso, precisam ter acesso a metodologias de ensino de português em sua variedade escrita como segunda língua (L2), o que acarreta a produção escrita que, em diferentes momentos, é vista como uma forma errada. É sob a defesa de um olhar apurado, sem juízo de valor, do uso dessas variedades do português por pessoas surdas que também estamos falando neste texto.

<sup>7</sup> Usamos o termo “minorização”, em detrimento de “minoria”, por compreendermos que os surdos, para além de dados estatísticos que os colocam como sendo em menor número que pessoas ouvintes, passam por diferentes formas de opressão e de invisibilização, devido ao fato de terem características sócio-linguístico-identitárias julgadas por sentidos de normalidade historicamente constituídos.

– as marcas da colonialidade presentes na modernidade líquida (BAUMAN, 2007)<sup>8</sup>, que fabrica homogeneidades linguístico-socio-identitárias a partir de sentidos construídos sobre formas de normalidade que acarretam a formação de ideais do sujeito moderno como sendo homem-ouvinte-branco-heterossexual-europeu. Com isso, os sentidos produzidos em torno da negação do outro, de outras sociabilidades, de outras línguas(gens) e de outras identidades se configuram a partir de traços de existência que não se aliam às propostas de normalidade e, portanto, são narrados como desvios à norma. No contexto desta discussão que propomos fazer, e a nossa proposta de olhar para o outro produtor de existências (CORACINI, 2007) além do viés da modernidade, outorgadora da colonialidade, o contrário do sujeito moderno também pode se referir aos surdos que, sob a lógica da colonialidade do poder-saber, estão verticalizados linguístico-identitariamente; impressos, por assim dizer, em hierarquias de línguas que legitimam sentidos em torno do que pode ou não pode ser considerado língua para a produção de conhecimento.

Nesse ínterim, e com base nos textos citados nos parágrafos anteriores, tecemos reflexões sobre as construções de sentidos em documentos normatizadores de princípios educacionais em torno de sujeitos, especificamente sujeitas e sujeitos surdos em práticas escolares de alfabetização e de letramento em que as relações de poder-saber operam, subordinando suas formas de existência por meio de línguas de sinais e variedades escritas do português a formas linguísticas hegemonicamente constituídas. Ao serem submetidos a sentidos de acessibilidade e de inclusão educacional, tendo como base as línguas oroaditivas, as sujeitas e os sujeitos surdos permanecem subalternizados, o que colabora com/para a manutenção da ordem social imperante. Nesse sentido, partimos das contribuições dos Estudos Culturais e dos estudos decoloniais para as discussões em relação aos sentidos construídos nos documentos educacionais que oficializam a conservação da colonialidade do poder-saber, do ser e da linguagem, que insurge a proposta de uma ação decolonial que subverta o padrão de poder colonial (MIGNOLO, 2017a).

Na próxima seção, desenvolvemos algumas considerações sobre como os documentos educacionais que tratam da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental sustentam, a despeito de algumas políticas linguísticas, uma concepção monolíngue que produz a manutenção da colonialidade do poder-saber no campo educacional.

Assim, além desta introdução, o texto está organizado em três seções, sendo que: em i) é tratada a colonialidade do poder-saber e da linguagem nos documentos educacionais; em

---

<sup>8</sup> Para a finalidade deste trabalho, optamos pela expressão “modernidade líquida”, proposta por Bauman (2007), a “pós-modernismo”, tendo em vista a compreensão de que, na contemporaneidade, concepções de ciência, de sujeito, de linguagem, de cultura, de identidade etc. da modernidade ainda persistem, recebendo somente novos aparatos de sentidos e novas maneiras de circulação. Para Giddens (1991), a pós-modernidade, “fora o sentido geral de se estar vivendo um período de nítida disparidade do passado” (GIDDENS, 1991, p. 56), constitui-se a partir de uma extensão histórica em “que nada pode ser conhecido com alguma certeza, desde que todos os ‘fundamentos’ preexistentes da epistemologia se revelaram sem credibilidade [...]” (GIDDENS, 1991, p. 56-57).

ii) é discutida a colonialidade presente no discurso da falta; e, por fim, em iii) são apresentadas algumas considerações sobre a colonialidade do poder-saber à decolonialidade.

### *A colonialidade do poder-saber e da linguagem nos documentos educacionais*

O paradoxo presente no reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e de expressão de sujeitos surdos reside, substancialmente, na manutenção da ideologia monolíngue existente, principalmente no sistema educacional de ensino, ainda que, em diferentes sentidos, esteja metamorfoseado sob a nomenclatura do multiculturalismo<sup>9</sup>. Desse modo, tomemos como referência, primeiramente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. No segmento *Língua Portuguesa*, o seguinte trecho se destaca:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que *mais de 250 línguas são faladas no país* – indígenas, de imigrantes, *de sinais*, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, *oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras)*, tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do *uso dessa língua nos ambientes escolares* (BRASIL, 2018 p. 70, grifos nossos).

Como é possível visualizar no excerto da BNCC acima, ainda que, dentre as *mais de 250 línguas* faladas no Brasil, a Libras esteja incluída, esta não é língua oficial<sup>10</sup> – como o efeito de sentido produzido no texto que a BNCC quer retratar –, tampouco o *uso dessa língua nos ambientes escolares* se refere ao ensino como primeira língua (L1). Ou seja, o uso da Libras é um “instrumento” para ensinar a língua oficial do país, uma vez que a modalidade escrita da língua portuguesa não pode ser substituída por ela. Logo, a Libras passa a ser vista somente como uma língua-base para surdos aprenderem o português em sua variedade escrita, assim como ocorreu com as línguas indígenas no Brasil, durante a fixação dos princípios linguísticos coloniais, em que essas línguas passaram por processos educacionais de transposição, cuja ideia era utilizá-las como uma espécie de acesso linguístico ao português e, após o feito, não serem mais faladas (MAHER, 2007). A Libras, na perspectiva da BNCC, assim como outras línguas citadas no documento, passa a ser um trampolim para a aprendizagem do português.

---

<sup>9</sup> De acordo com Fleuri (2003), o multiculturalismo é uma abordagem sociocultural que surgiu sobretudo a partir de práticas de valorização cultural de minorias sociais após a Segunda Guerra Mundial do séc. XX, que “manteve estreita relação com a presença de imigrantes que, em quantidade cada vez mais maciça, vêm buscando inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países, inclusive aqueles – como a Itália – que, não tendo um passado de poderio colonial, não tinham até recentemente conhecido a imigração proveniente do terceiro mundo” (FLEURI, 2003, p. 20).

<sup>10</sup> Embora a BNCC utilize o termo “oficializou-se” (BRASIL, 2018), a Libras não é uma língua oficial no Brasil. Essa língua apenas foi reconhecida como a língua das comunidades surdas nesse país (BRASIL, 2002).

O trecho da BNCC anteriormente citado neste trabalho é uma forma de construir possibilidades de sentidos que podem levar a uma perspectiva de educação plurilinguística no Brasil. Contudo, a ideia de que a Libras possa ser utilizada para facilitar o aprendizado da língua portuguesa é insuficiente em termos de reconhecimento linguístico, cultural e identitário. Ora, se a Libras não está inserida como disciplina curricular, fato demonstrado pela própria BNCC, e, com isso, os conteúdos escolares não são ensinados nessa língua, a exclusão, o apagamento e o silenciamento dos surdos e, por conseguinte, de suas produções linguístico-identitárias são inevitáveis. Além disso, o uso de uma língua requer, em um viés plurilíngue, necessariamente no campo educacional, a aprendizagem sistematizada, sem que a transforme em instrumentalização ou mecanismo para evidenciar a tradição monolíngue de línguas hegemonicamente constituídas, como o português.

Ao ampliarmos essa reflexão para o campo das políticas linguísticas, constatamos que a política de educação bilíngue para surdos, por exemplo, propõe o ensino da Libras como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2). Isso quer dizer que a alfabetização e o letramento de sujeitas e sujeitos surdos em Libras devem anteceder a língua portuguesa. Entretanto, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estabeleceu, no Art. 1º, que todas as crianças de até 8 anos de idade, deveriam estar alfabetizadas em língua portuguesa e matemática (BRASIL, 2012). E, mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização (2019) reduziu para o 1º ano do Ensino Fundamental o tempo de alfabetização (BRASIL, 2019). Além disso, a PNA prioriza o método fônico para o ensino da língua portuguesa no processo de alfabetização, o que pressupõe, em certa medida, uma relação com um mundo permeado por sons e produções de sons, tendo em vista que as variedades escritas das línguas europeias, por exemplo, tem por base o fonocentrismo, cuja escrita de línguas europeias se fundamentou na produção de sons (DERRIDA, 2017), uma materialidade linguística desconhecida de pessoas surdas, principalmente daquelas que já nasceram com surdez. De qualquer forma, outorgar a sujeitas e sujeitos surdos que suas línguas sejam produzidas somente no início da aprendizagem para a compreensão de línguas oroaditivas em suas variedades escritas é submeter esses indivíduos a princípios linguísticos que não fazem parte de suas realidades.

Em contraposição aos sentidos presentes nos documentos educacionais em análise em que, aparentemente, valorizam-se as diversidades de produções linguístico-identitárias, ao se privilegiar o método fônico na alfabetização e no letramento, os alunos surdos são invisibilizados, pois há um impedimento que dificulta a aprendizagem de uma língua oroaditiva, ainda que na modalidade escrita. Isso revela, no próprio texto da BNCC, noções contraditórias entre o que os documentos propõem, como no caso em que “expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (BRASIL, 2017, p. 5), bem como na ausência de diretrizes específicas para o ensino e a aprendizagem de línguas para além do português e do inglês (SOUZA e PESSOA 2021).

Dessa forma, é possível verificar que a BNCC, assim como os outros documentos citados, sustenta uma ação colonizadora da linguagem a partir da imposição legal às sujeitas e aos sujeitos surdos de escreverem na norma padrão da língua portuguesa, desconhecendo realidades de produção em variedades escritas em português por pessoas surdas. Isso ainda sustenta a colonialidade do poder-saber, uma vez que afeta as práticas de linguagem, conduzindo à invisibilização e/ou ao apagamento de sujeitos. Esse efeito serve para a manutenção de relações de subalternidade e, sobretudo, para o controle da ordem social dominante, tendo em vista que há, nas propostas oficiais de reconhecimento linguístico e de inclusão dos grupos minorizados, uma certa legitimação de direitos educacionais, como se não houvesse uma tentativa de normalização dos diferentes que claramente os relega para as margens. A colonialidade do poder-saber impera, sobremaneira, na imposição de uma língua, no controle da educação ao regular modos de pensar, de agir e de ser e, sobretudo, na manipulação e cooptação dos que estão “do outro lado da linha” (SANTOS, 2007).

Objetivamente, a manutenção da colonialidade do poder-saber sobre grupos subalternizados reflete uma lógica de hierarquização de sujeitos surdos e ouvintes, assim como de suas línguas. Com isso, a produção de saberes outros é invisibilizada, gerando exclusões abissais. Para Santos (2007), o pensamento abissal estratifica o humano do sub-humano. Metaforicamente, há “linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’”. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é produzido como inexistente” (SANTOS, 2007, p. 71). Alinhando com as discussões apresentadas, o “deste lado da linha” retrata a hierarquização dos saberes hegemônicos ocidentais modernos/colonialistas, invisibilizando, negando e silenciando epistemologias outras de grupos subalternizados, marginalizados e colonizados, que estão “do outro lado da linha”. Dito de outra forma, no que se refere à alfabetização e ao letramento de surdos, há linhas abissais quando se reforça discursivamente o reconhecimento linguístico e a necessidade de uso e de difusão da Libras, principalmente, em ambientes escolares, contudo, sem estabelecer diretrizes de compreensão de existências por meio de línguas de sinais, o que leva à manutenção de sentidos em torno do monolingüismo, da monocultura e da pseudoneutralidade epistêmica.

### *A colonialidade presente no discurso da falta*

No caso de pessoas surdas que estudam em escolas, o discurso da falta revela o olhar sobre o outro diferente/deficiente em relação à norma auditiva ou ouvintista<sup>11</sup>, na qual os surdos são concebidos como os que promovem desvios à normalidade por serem pessoas que

---

<sup>11</sup> Chamamos de práticas ouvintistas ou ouvintismo de educação e de educação linguística abordagens linguístico-sócio-identitárias que se baseiam em saberes produzidos por sujeitas e por sujeitos ouvintes que com e por meio de línguas oroauditivas constroem saberes. Em práticas coloniais de produção de saberes, sobretudo em espaços escolares pelos quais estudantes surdos passam, impera o ouvintismo em que surdos são vistos por meio da ausência de audição, que leva à ausência de língua, de sociabilidades, de identidades etc.



refletem a falta de audição. Essa percepção dos surdos pelo olhar clínico, no qual há uma lógica binária de normalidade/patologia, gera discursos da correção não apenas orgânica, mas epistemológica. Correções são impostas para que surdos se ajustem a formas de existências padronizadas que inventam/fabricam a surdez a partir de sujeitas e de sujeitos ouvintes, envolvendo-os em conjecturas construídas por formas de controle do poder-saber, de dominação da língua, de produções de culturas e de possibilidades únicas de identidades.

Ao sustentar os sentidos enviesados sobre o ensino da língua portuguesa pelo método fônico, ou com base em uma perspectiva fonocêntrica, em que se entende que a educação linguística tem de usar o som/a voz como elemento precursor da aprendizagem<sup>12</sup>, baseando-se no imperativo das “práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo país” (BRASIL, 2019, p. 7), tem-se o efeito de normatizar pessoas surdas, excluindo a Libras dos espaços escolares:

[...] para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessa representação se praticaram e se praticam as mais inconcebíveis formas de controle de seus corpos, mentes e linguagem. Entre os controles mais significativos, pode mencionar-se: a violenta obsessão para fazê-los falar; o localizar na oralidade o eixo essencial e único de todo projeto pedagógico; a tendência a preparar esses sujeitos como mão de obra barata; a experiência biônica em seus cérebros; a formação paramédica e pseudo-religiosa dos professores; a proibição de sua língua - a língua de sinais - e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de uma boa parte das instituições especiais; o desmembramento, a dissociação, a separação, o isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos (SKLIAR, 1999, p. 21).

Conforme pode ser visto no excerto de Skliar, os sentidos de produção de saberes, com base em perspectivas colonialistas de educação linguística nas quais os estudantes surdos estão imersos, começam com o controle e com a dominação a partir dos sentidos referentes à ausência/falta, que se efetivam em maneiras de se apagar diferenças no que diz respeito a produções linguístico-identitárias específicas. Esse processo de colonialidade, que subalterniza os surdos, naturaliza a ordem de relações de poder, desumanizando o outro.

Spivak (2010, p. 13-14) conceitua subalterno como aquele que pertence “[às] camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. Nesse sentido, levando-se em consideração a compreensão de subalternidade discutida por Spivak, entendemos que os surdos são subalternizados, inferiorizados e subjetivados – como indivíduos que são levados a ter determinadas características socioculturalmente constituídas – pelos sentidos de deficiência que os excluem ao reforçar a racionalidade científica eurocêntrica que impõe, como forma de manutenção da

---

<sup>12</sup> Práticas/propostas/concepções que faz(em) sentido, a nosso ver, em práticas educacionais envolvendo pessoas ouvintes.

colonialidade do poder-saber, a obrigatoriedade da aprendizagem da língua do colonizador em detrimento à língua de sinais e a variedades de usos de português escrito não aceitas pelo viés normativo. Com isso, ao ensinar a língua portuguesa pelo método fônico, os documentos normatizadores de práticas educacionais citados neste trabalho reforçam o modelo oralista de ensino que prioriza o uso exclusivo da língua oral nos espaços educacionais, promovendo a regulação de corpos outros. Essa interdição se ramifica na modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017) mediante estratégias discursivas ambíguas que promovem a língua utilizada por sujeitos surdos enquanto infinitas formas de subjetivação, regulação e normalização de ações consideradas desviantes.

Esse poder-saber proposto pela norma ouvinte segue a lógica discursiva da educação “inclusiva” que, ao classificar os sujeitos surdos pelos tipos e graus de surdez, ou seja, pela falta, classifica esses indivíduos pelo viés da deficiência, colocando-os na rubrica da colonialidade, pois, em sua estrutura colonial de produção de saberes, não há espaço para outras formas de ser, de viver, de agir e de falar que outorgam a manutenção de posições opressoras que categorizam, marginalizam e, conseqüentemente, subalternizam sujeitas e sujeitos.

Como exposto anteriormente, ao determinar legalmente que a Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002), o Estado reafirma a manutenção da colonialidade da linguagem pela obrigatoriedade da aprendizagem da escrita da língua oficial do país. Não se pode ignorar que a escrita é um dos mecanismos de poder e de dominação do Estado sobre a sociedade, e a escola, sobretudo a que procura ser inclusiva, tem sustentado práticas de correção da surdez ao priorizar métodos ouvintistas de fonetização da língua portuguesa. O caráter “medicalizante” pela instrução fônica impõe um desempenho linguístico semelhante ao do ouvinte, inclusive no tempo determinado para estar alfabetizado e letrado na língua portuguesa. Nesse sentido, a concepção ouvintista de normalidade – homem-ouvinte-branco-heterossexual-europeu – imprime uma “matriz de opressão” (SPIVAK, 2010, p. 69), que resulta em epistemologias hegemônicas, as quais desconfiguram outras propostas de ser e de agir no mundo. Nessa perspectiva, a representação dos surdos parte da idealização opressora de sujeitas e sujeitos ouvintes que reproduzem modelos hegemônicos coloniais de estrutura fundamentalmente oral.

É pelo discurso da falta que são disseminadas práticas de ajustamento/normalização da surdez pela imposição da linguagem escrita em português para sujeitas e sujeitos surdos nos moldes linguísticos coloniais. Esse entendimento reproduz processos de marginalização, uma vez que a colonialidade epistêmica impõe normalizar sujeitas e sujeitos surdos a partir do ouvinte. Essa violência epistêmica (SPIVAK, 2010) como estratégia de neutralização do outro interdita vozes, promovendo, desse modo, a opressão e a subalternização pela construção do outro linguisticamente incapaz, cuja escola se torna o lugar da regulação, da padronização e da normalização de corpos por meio das epistemologias ouvintes que impõem práticas linguísticas com base nas oralidades. É por esse viés que há uma sobreposição e uma hierarquização do português oral e escrito sobre a Libras, constituindo, conseqüentemente,

uma matriz curricular de alfabetização e de letramento que não condiz com as realidades linguístico-identitárias de pessoas surdas.

### **Da colonialidade do poder-saber à decolonialidade: algumas considerações finais**

Em alguma medida, a busca incansável por metodologias de ensino da língua portuguesa para surdos tem se tornado – mesmo que em formas de sentidos que se propõem inclusivas – instrumento de opressão que desconsidera as especificidades linguístico-identitárias desses indivíduos. Em consonância com as perspectivas inclusivas, não se quer, neste trabalho, deslegitimar a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa. Pelo contrário: os sentidos aqui propostos advêm de formas de produção que aventam para ações decoloniais de poder-saber em práticas de alfabetização e de letramento de pessoas surdas. Logo, estar atento à manutenção de estruturas que reforçam e naturalizam o monopólio epistêmico e a estratificação das diferenças é imperativo em termos de superação da colonialidade, tanto do ser quanto do poder da linguagem – o que defendemos aqui como uma prática/ação decolonial.

Quando a escola torna o “outro” diferente, legitimando como padrão de normalidade a sujeita e o sujeito ouvinte, há processos de colonialidade. O discurso da surdez como desvio à norma é fabricado pela modernidade/colonialidade<sup>13</sup>, demonstrando a maquinaria de produção da negação do outro surdo por não ser igual ao ouvinte. De acordo com Mignolo (2017a, p. 13), a “‘colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’ que são zonas complexas de relações que se mascaram em práticas de sentido de superação e de preenchimento que levam à salvação, ao progresso e à felicidade que justifica a violência da colonialidade”.

Objetivamente, a colonialidade, como padrão de poder, opera essencialmente na manutenção e na naturalização de hierarquias epistêmicas, culturais e linguísticas, inferiorizando toda e qualquer outra língua, saber e formas de viver. No mundo colonial/moderno, a decolonialidade é um caminho para a desconstrução das macro-narrativas ocidentais (MIGNOLO, 2017a) que não sustentam mais as realidades outras, mas se colocam/presentificam em diversos espaços sociais. Desconstrução, não superação; uma vez que modernidade/colonialidade/descolonialidade<sup>14</sup> se intercomunicam e “são três palavras distintas e um só conceito” (MIGNOLO, 2017a, p. 13).

---

<sup>13</sup> De acordo com Mignolo (2017b, p. 2), “a colonialidade [...] é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade”.

<sup>14</sup> A discussão em torno da diferença terminológica entre “descolonialidade” e “decolonialidade” tem sido objeto de análise e reflexão no campo dos estudos decoloniais. Embora os termos possam ser usados de forma intercambiável em alguns contextos, a utilização diferenciada dessas expressões neste texto tem como objetivo enfatizar a importância de uma abordagem teórica crítica e de ações práticas para a desconstrução que vão além das noções convencionais. A proposta de utilizar o termo “decolonização”, sem o “s”, em vez de “descolonização”, foi apresentada por Catherine Walsh, conforme destacado por Ballestrin (2013) em seu artigo intitulado “América Latina e o giro decolonial”. Essa supressão da letra “s” busca marcar uma diferenciação conceitual específica entre o projeto decolonial desenvolvido pelo coletivo Modernidade/Colonialidade (M/C) e

É nesse sentido que dialogamos com a decolonialidade, como um caminho para se repensar as práticas escolares outras de alfabetização e de letramento em currículos ouvintistas, rompendo os sentidos hegemônicos e superando as distintas formas de opressão, de controle e de negação de formas de existências construídas por pessoas surdas. Assim, conjecturamos que, nas palavras de Mignolo:

[...] o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade, etc.). Não é que epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento decolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (MIGNOLO, 2017a, p. 15).

Práticas decoloniais no campo da linguagem, especificamente nas atividades de alfabetização e de letramento de indivíduos surdos, implicam romper com a estrutura ideológica colonial de língua, o que permite desvincular o ensino da língua portuguesa de ações hegemônicas construídas por meio de compreensões coloniais de linguagem. Nesse sentido, compreendendo que a língua é um espaço de poder-saber, consideramos indispensável o desenvolvimento de epistemologias outras que subvertam a “matriz ou padrão colonial de poder” (MIGNOLO, 2017a, p. 13).

Nesse aspecto, destacamos, como parte do processo de decolonialidade e, sobretudo, como proposta de prática pedagógica outra para a produção de sentidos outros na escrita da língua portuguesa, a epistemologia do bilinguajamento<sup>15</sup> ou do plurilinguajamento, em oposição “[à] ideologia do monolinguajamento [...]”, sustentada em práticas de falar, de escrever e de pensar *dentro* de uma única língua controlada pela gramática, de modo semelhante ao controle exercido pela constituição sobre o Estado (MIGNOLO, 2003, p. 343).

Defendemos que a produção de sentidos na escrita da língua portuguesa por sujeitas e sujeitos surdos está imersa em práticas discursivas heterogêneas, de modo que empregam em seu repertório diferentes recursos linguísticos e cognitivos para a construção de seus saberes. Nesse sentido, propomos romper com a noção de que escreventes surdos devam fazer uma simples transposição de línguas, incorporando e dominando signos orais representados na linguagem escrita para, enfim, corrigir o que é considerado texto deficiente ou errado, uma vez que “[...] o bilinguajamento seria precisamente um estilo de vida entre línguas, um processo dialógico, ético, estético e político de transformação social” (MIGNOLO, 2003, p. 359).

Ressaltamos, em síntese, que o processo de decolonialidade no campo da educação linguística para/com surdos consiste, sobremaneira, na ruptura com o padrão hegemônico da

---

a noção histórica de descolonização associada, sobretudo, às lutas pela libertação nacional durante o período da Guerra Fria.

<sup>15</sup> O conceito, proposto por Mignolo (2003, p. 315), “não [se refere a] uma questão gramatical mas política, até o ponto em que o foco do próprio bilinguagem é corrigir a assimetria das línguas e denunciar a colonialidade do poder e do saber”.

língua oral. Portanto, conceber a escrita das sujeitas e dos sujeitos surdos como processo de imersão de diferentes línguas (Português e Libras) e modalidades (oroauditivas e visuespaciais) é, necessariamente, compreender que as tessituras escritas em português não constituem meramente “erros”; são expressões de suas experiências linguístico-identitárias, de produção de sentidos que permeiam elementos de duas línguas que incluem diferentes modalidades, estruturas e sistemas linguísticos.

## Referências

ALMEIDA, E. M.; SOUZA, S. L.; VARGAS, V. G. L.; ALBUQUERQUE, F. E. Análise contrastiva entre a Língua de Sinais Ka’apor e a Libras: aspectos fonético-fonológicos. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; LEVORATO, Danielle Mastelari; SILVA, Nunes Xavier (Orgs.). *Olhares linguísticos para os povos originários do Brasil: perspectivas para a educação escolar indígena e suas (des)construções*. Vol II. Goiânia: Editora Alta Performance, 2022. p. 134-170.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.

BAUMAN, Zigmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. *Tempos líquidos*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm). Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Seção 1, n.º 129, p. 22-23.

CERQUEIRA, Ivanete Freitas; TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Iconicidade e realidade: um olhar sobre a produção de sinais dos surdos do município de Cruzeiro do Sul/AC. *Anthesis*, v. 4, n. 8, p. 1-26, 2016.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro (arquivo, memória e identidade): línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, 2003.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GODOY, Gustavo. *Os Ka'apor, os gestos e os sinais*. 2020. 386 f. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Trad. de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017b.
- MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Epistemologias do Sul*, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- QUADROS, Ronnice Müller. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomaz Tadeu Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Trad. de Márcia Lise Lunardi. *Revista Educação & Realidade*, v. 24, n. 1, p. 15-32, 1999.
- SOUZA, Shelton Lima; PESSOA, Vanda Fontenele. O campo das “língua(gens)” na BNCC: uma reflexão sobre o ensino de português e inglês. *Revista Linguística*, v. 17, n. 2, p. 445-463, 2021.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Trad. de Sandra Regina G. Almeida et al. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- STROBEL, Karin. *História da educação de surdos*. Texto-base de curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância, UFSC, Florianópolis, 2009.
- SUMAIO, Priscilla Alyne. *Língua Terena de Sinais: análise descritiva inicial da língua de sinais usada pelos Terena da Terra Indígena Cachoeirinha*. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Araraquara, 2018.
- VARGAS, Vivian Gonçalves Louro; SOUZA, Shelton Lima de. O (des)pertencimento dos sujeitos surdos no ambiente escolar “ouvinte”: identidades, discursos de minorização e resistências. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, v. 8, n. 2, p. 889-903, 2021.

VILHALVA, Shirley. *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas de Mato Grosso do Sul*. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Recebido em: 30/09/2022.

Aceito em: 07/04/2023.