

(De)colonialidade na Educação Bilíngue para Surdos/as no Brasil: trajetórias para gretar

Thatiane do Prado-Barros¹

Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, Brasil

Valdiceia Tavares-Santos²

Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, Brasil

Rodrigo Albuquerque³

Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF, Brasil

Resumo: Este trabalho busca refletir sobre os tensionamentos entre diferentes perspectivas no que tange à educação de Surdos/as no cenário histórico brasileiro, trazendo entrelaçamentos com bases teóricas da decolonialidade. Adotou-se a abordagem metodológica qualitativa, de cunho exploratório. Os resultados indicam que as políticas educacionais, regulamentadoras do processo de escolarização para os/as alunos/as Surdos/as, apresentam avanços nas últimas duas décadas. No entanto, longe de serem pacíficos, tais avanços foram conquistados pela permanente mobilização da comunidade Surda a favor de direitos e de políticas públicas direcionadas a esse grupo linguístico minorizado. Conclui-se que a promoção de práticas assistencialistas e capacitistas deflagram fortes vestígios coloniais, os quais só podem ser mitigados por meio de uma Educação Bilíngue verdadeiramente intercultural.

Palavras-chave: Educação; Bilinguismo; Surdos/as; Decolonialidade; Minoria Linguística.

Title: (De)coloniality in Deaf Bilingual Education in Brazil: trajectories for split.

Abstract: This paper attempts to reflect, supported by decoloniality theoretical frameworks, on the tensions in different historical perspectives about Deaf education in the Brazilian scenario. A qualitative and exploratory approach was adopted. The results indicate that educational policies regulating the schooling process for Deaf students had made progress in the last two decades. However, far from being peaceful, such advances were achieved through the permanent mobilization of the Deaf community in favor of rights and public policies aimed at this minority linguistic group. It is concluded that the promotion of assistentialist and enabling practices triggers strong colonial cues, which can only be mitigated through a truly intercultural Bilingual Education.

Keywords: Education; Bilingualism; Deaf; Decoloniality; Linguistic Minority.

¹ Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1373-2097>. E-mail: thatiane.prado@edu.se.df.gov.br.

² Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1617-6559>. E-mail: tavaresvaldiceia40@gmail.com.

³ Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UnB), professor no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP/UnB) e credenciado no PPGL/UnB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5279-4311>. E-mail: rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com.

Considerações Iniciais

Nas últimas duas décadas, houve inegável avanço em pesquisas no âmbito da Educação Bilíngue para Surdos/as⁴. No entanto, ainda são escassas discussões que aproximem as questões referentes à Educação de Surdos/as da perspectiva decolonial. Refletir sobre essa intersecção é reconhecer que essas temáticas mantêm uma imbricada relação entre si, já que, no cenário brasileiro, as políticas educacionais e linguístico-culturais direcionadas a esse público trazem tensionamentos nos discursos e desvelam metapragmáticas, muitas vezes hegemônicas, cujo foco incide na normatização do corpo Surdo.

Assumimos que esse debate interseccional no contexto de ensino é salutar, na medida em que contribui para repensarmos os princípios e os critérios tanto para a elaboração quanto para o fortalecimento de políticas educacionais que, de fato, atendam às necessidades linguístico-culturais dos/as Surdos/as. Objetivamos, por meio de revisão da literatura, avaliar como a educação de Surdos/as pode se beneficiar da abordagem decolonial. Para tanto, apresentamos duas questões de pesquisa, a saber: (i) de que forma a educação de Surdos/as pode ser considerada colonial?; e (ii) quais as possíveis implicações do pensamento decolonial na prática pedagógica de Surdos/as?

Além das considerações iniciais aqui trazidas, almejamos, nas seções seguintes, evidenciar as distintas trajetórias deste trabalho. Em “Trajetórias epistêmicas”, apresentamos nosso percurso metodológico à luz da abordagem qualitativa (WEBER, 1946 [1974]; CHIZZOTTI, 2000; MASON, 2002; FLICK, 2014; MOHAJAN, 2018). Em “Trajetórias teóricas”, discorreremos sobre os aportes teóricos do Pensamento Decolonial (QUIJANO, 2002; MIGNOLO, 2007; SANTOS, 2009; WALSH, 2017, 2021; MALDONADO-TORRES, 2018; MBEMBE, 2018; PINHEIRO, 2019), discutindo possíveis entrelaçamentos das questões linguístico-culturais e da (de)colonialidade na perspectiva da Surdez (LABORIT, 1994; WRIGLEY, 1996; SACKS, 2010; LADD, 2013; MELLO, 2014, 2016; MELLO; MOZZI, 2018; ROCHA, 2018), que podem regimentar metapragmáticas (SIGNORINI, 2008; SILVERSTEIN; URBAN, 1996) de distintas ordens.

Em seguida, analisamos, em “Trajetórias sócio-históricas”, as diferentes percepções sobre o/a Surdo/a construídas ao longo do tempo, com vistas a tentar compreender conflitos resultantes da relação entre língua hegemônica e língua minorizada (QUADROS, 1997; STROBEL, 2008; SACKS, 2010; LADD, 2013; CAMPELLO; REZENDE, 2014; FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021; ROCHA, 2018). Logo depois, em “Trajetórias do esperar”, olhamos mais detidamente para o cenário brasileiro – com forte inspiração, sobretudo, em Freire (2011) e em Santos (2009) – e investigamos as possibilidades lançadas a partir de uma visão decolonial para a educação de Surdos/as. Nas considerações finais, esperamos mapear metapragmáticas de (de)colonialidade na educação de Surdos/as, com a finalidade de sensibilizar docentes para

⁴ Neste trabalho, adotamos a grafia *Surdo/a*, com letra inicial maiúscula, para destacar as dimensões linguístico-discursivas que permeiam práticas socioculturais alicerçadas nas Línguas de Sinais e na participação do sujeito na comunidade Surda. Essa decisão epistêmica se opõe ao uso de *surdo/a*, com s minúsculo, que, em nossa visão, faz referência à compreensão médico-audiológica da deficiência auditiva.

práticas pedagógicas cotidianas que, de fato, contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e mais inclusiva.

Trajelórias epistêmicas: os (per)cursos desta investigação

Nossa pesquisa, enquadrada em episteme exclusivamente qualitativa, é concebida como forma de ação social que congrega (inter)subjetividade e interpretabilidade no desvelamento das realidades sociais dos sujeitos (FLICK, 2014; MOHAJAN, 2018). Assumimos, ainda, que a pesquisa qualitativa – “exploratória, fluida e flexível, orientada para os dados e sensível ao contexto” (MASON, 2002, p. 24) – abarca, como atributos (e não como fragilidades a serem superadas), valores morais, crenças e inclinações políticas dos sujeitos (WEBER, 1946 [1974]), de modo a transcender, no âmbito analítico, a aparência imediata e a correlacionar o mundo e o sujeito (CHIZZOTTI, 2000). Dessa forma, ao buscarmos metapragmáticas de colonialidade na literatura dedicada à temática sob estudo, temos em mente que a construção epistemológica na abordagem qualitativa constitui tarefa complexa, por envolver não só a compreensão e a contextualização dos dados (MASON, 2002), mas, em especial, a relativa provisoriade analítica (ALBUQUERQUE, 2022), já que os dados e as ações dos/as pesquisadores/as não são, por si só, absolutos.

Consideramos duas principais motivações para o desenho deste estudo: (1) a escassez e a opacidade de políticas públicas para a educação de Surdos/as; bem como (2) a construção sócio-histórica de um quadro pedagógico indevido, resultando em ações pedagógicas ineficientes do ponto de vista crítico e emancipatório. A partir dessas inquietações, amparadas por uma episteme qualitativa pós-abissal⁵, buscamos abrigo teórico para duas temáticas: a decolonialidade (e conceitos associados) e a história da educação de Surdos/as. Na seção seguinte, dialogamos com teóricos/as decoloniais, buscando entrelaçamentos entre o decolonialismo e o movimento Surdo.

Trajelórias teóricas: saberes para decolonizar

De acordo com Quijano (2002), *colonialismo* se refere à relação de dominação social, política e cultural que os colonizadores estabelecem sobre as nações e os povos dominados. Ainda segundo o autor (2002), o fenômeno do poder é, nessa perspectiva, constituído pela copresença permanente de três fatores: dominação, exploração e conflito. No entanto, longe de ser um pacto de aceitação pacífica e de submissão, o colonialismo sempre esteve marcado por resistência à opressão. As lutas anticoloniais ocorridas na África culminaram na conquista da independência pelas antigas colônias. Além disso, essas lutas despertaram uma consciência significativa sobre as duradouras consequências do colonialismo, impulsionando o movimento

⁵ Ao assumirmos o enquadre pós-abissal, propomos romper a linha abissal, fronteira metafórica que, segundo Santos (2009), visibiliza um lado e invisibiliza o outro. Logo, almejamos trazer esse enquadre decolonial para o saber (esfera teórica), o fazer pesquisa (esfera metodológica) e o interpretar (esfera analítica).

de resistência ao sistema colonial conhecido como descolonialidade. Maldonado-Torres (2018) concebe que descolonizar se alinha ao conceito de libertação, como forma de conhecer e de organizar a independência político-econômica desses povos.

Embora o colonialismo, na forma clássica, tenha encontrado o fim com os processos de independência dos povos subalternizados e com a libertação de nacionalidades no século passado, a colonialidade – como controle dominante de recursos, de língua, de trabalho, de capital e de conhecimento, que submete o/a dominado/a a uma situação de inferioridade – ainda está presente e assume historicamente diversas roupagens para se estabelecer e para camuflar sua persistência (SANTOS, 2009). A colonialidade diz respeito a essa percepção da permanência da estrutura de poder colonial até os dias de hoje. Para se manter esse poder, (i) aventam-se metapragmáticas, as quais emergem de processos socioculturais de natureza linguístico-discursiva e político-ideológica, com a função de descrever, avaliar, condicionar e orientar os usos da língua (SIGNORINI, 2008); e (ii) estabelecem-se hierarquias sociais e ideológicas, que centralizam seus próprios interesses e excluem outros (SANTOS, 2009).

Na atualidade, sob o discurso do contemporâneo e do sistema moderno, a colonialidade cria estratégias para eliminar corpos por meio de ações necropolcas, que fortalecem o Estado, bem como definem quem deve viver e quem deve morrer. Nesse sentido, “ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como implantação e manifestação de poder” (MBEMBE, 2018, p. 5). O discurso do colonizador é, portanto, permeado por narrativas de bem-estar social, de Estado democrático de direito, de igualdade e de globalização – em especial, em países do Sul, cujas democracias são mais instáveis, e a linha entre poder político e poder econômico é tênue. Com isso, instauram-se lutas metadiscursivas (SILVERSTEIN; URBAN, 1996), que, nessa disputa de poder, regimentam a linha abissal e a violência simbólica.

Como movimento de insurgência à colonialidade a partir de vozes latino-americanas, o pensamento decolonial busca, em contraposição, o direito à diferença e ao reconhecimento do/a outro/a (MIGNOLO, 2007). A decolonialidade, com base na ideia de que a colonização se impôs às pessoas em muitos níveis, não terminou totalmente quando a força colonizadora partiu (MIGNOLO, 2007). O giro colonial, a decolonialidade, a ruptura da linha abissal e o projeto decolonial, como atos de resistência política e epistêmica, assumem o compromisso de eliminar o que permanece na cultura, na educação e na sociedade da era colonial. Para Walsh (2017), as marcas da colonialidade se avolumam e fazem gritar – um chamamento para atuar, para pensar, para lutar e criar gretas, para fissurar muros que delimitam as diferenças, para arranhar, para golpear e quebrar, assim como para juntar forças e semear mudanças.

Ao encontro dessa perspectiva, Campos (1991), referendado por Freire (1997 [1992]), cunha o termo *sulear/suleamento*, com a finalidade de manifestar posicionamento crítico quanto ao germe da dominação (CAMPOS, 1999), que consiste nas imposições (ideológicas) do hemisfério Norte ao hemisfério Sul, já que os termos *orientar* e *nortear* reforçam, respectivamente, epistemologias do Oriente e do Norte. Nesse sentido, Freire (1997 [1992]) nos recomenda valorizar os conhecimentos locais, como processo de autonomização do Sul,

decorrentes da globalização contra-hegemônica, o que, de algum modo, se aplica ao debate em tela. Logo, valorizar/reiterar a Educação Bilíngue para Surdos/as é romper a linha abissal, o que significa combater as imposições coloniais de epistemologias do Norte, as quais, por analogia, fariam referência à hegemonia não Surda. Acreditamos que uma educação decolonial para Surdos/as deve valorizar os conhecimentos linguístico-culturais dessa comunidade. Sob essa lógica, é urgente que esse grito *sulear* reverbere na desconstrução de metapragmáticas deslegitimadoras e violentas.

Compreender as lógicas da manutenção e da operação da colonialidade é fundamental para combatê-la de maneira efetiva (PINHEIRO, 2019). Segundo Maldonado-Torres (2018), os conceitos das três dimensões da colonialidade (poder, saber e ser) adicionam pistas sobre o caráter de manutenção da colonialidade. Para o autor (2018), a colonialidade do *poder* apresenta a dimensão político-econômica, presente nas formas modernas de exploração e de dominação; a colonialidade do *saber* faz referência à dimensão epistêmica tradicional europeia, que se reproduz nos regimes de pensamento colonial; e a colonialidade do *ser* trata da dimensão ontológica, atribuída à experiência vivida na colonização e ao impacto na construção da subjetividade e da linguagem. Dessa forma, a decolonialidade se propõe a investigar as dinâmicas de exclusão das formas hegemônicas do poder, do saber e do ser, possibilitando a emergência de metapragmáticas legitimadoras, emancipatórias e combativas a qualquer modalidade de violência.

Como exemplo de emancipação do poder, do saber e do ser, os movimentos sociais das pessoas com deficiência na Inglaterra e nos Estados Unidos buscaram, nos anos 1960 e 1970, desnaturalizar a perspectiva hegemônica do modelo médico da deficiência, no qual a compreensão da deficiência se detinha estritamente aos fatores orgânicos causadores de limitação na função corporal, que resultam em incapacidade para a realização de determinada atividade (MELLO; MOZZI, 2018). Nessa concepção, a deficiência, caracterizada como desvio de padrão, é estigmatizada como algo negativo (ausência/defeito), o que colabora para a construção de metapragmáticas deslegitimadoras, capacitistas e violentas. O corpo deficiente passava a ser objeto de caridade e necessitava de assistência tutelada para estar no mundo, abrindo espaço para *normalizar* e *curar* aquilo que transgrediu a norma. Ladd (2013) afirma que a interseção do colonialismo com as ciências médicas possibilitou que o modelo médico se firmasse, de modo que esse discurso quase científico permitisse a supressão da Língua de Sinais na educação de Surdos/as. Ao se supor que as crianças Surdas poderiam aprender a falar como as crianças não Surdas, era possível concluir que o modo de comunicação, o currículo e a maneira como seriam ensinadas poderiam ser iguais, construindo-se metapragmáticas que regimentam práticas pedagógicas coloniais e excludentes.

A subalternização, que considera a existência de um grupo superior ao outro, se estende à noção de corpos e de saberes. O estabelecimento hegemônico de padrões de beleza e de capacidade funcional hierarquiza os sujeitos em função da adequação de seus corpos ao padrão social considerado fisicamente belo, apto e capaz, fazendo emergir metapragmáticas capacitistas e corponormativas. Discursos propagados pela *corponormatividade* (MELLO,

2016), como o capacitismo, permeiam práticas cotidianas. Mello (2014, p. 64) define o capacitismo como “conceito ideológico cultural baseado no eugenismo colonial que hierarquiza os sujeitos com deficiência de forma violenta em função da adequação de seus corpos a uma corponomatividade física e intelectual”.

Nesse sentido, há a crença de que pessoas sem deficiência, ou fisicamente *aptas*, são superiores às pessoas com deficiência, que pertenceriam à classe de sub-humanos, incapazes de produzir, de aprender, de compreender e de participar no mundo social. Para Mello (2016), há, moralmente, uma tendência de associar a capacidade das pessoas com deficiência à funcionalidade de suas estruturas corporais, julgando suas aptidões de ser e de fazer. Cria-se uma oposição binária – eficiência *versus* deficiência – capaz de abrir espaço para um viés cultural ideológico e identitário que deslegitima tanto a pessoa com deficiência quanto o que ela oferece ao mundo. No âmbito linguístico-discursivo, a violência fica evidenciada no uso de termos pejorativos, como *aleijado*, *manco*, *louco*, *mudinho*, que visibilizam metapragmáticas que depreciam os corpos dessas pessoas. Ao estabelecer uma política de inexistência compulsória, a partir da ideia de que as pessoas com deficiência inexistem como pessoas (e existem como deficiência), as metapragmáticas capacitistas ofuscam culturas e identidades, deslegitimando, por completo, a existência de tais pessoas.

No caso dos Surdos/as, a perpetuação da colonialidade é representada também pelo ouvintismo, que, conforme Wrigley (1996), intenciona a implementação de atitudes reparadoras e corretivas da Surdez. O ouvintismo representa a imposição da cultura não Surda, que enxerga o/a Surdo/a como incompleto/a e defeituoso/a, a ser consertado/a para enquadrar-se no padrão social dos/as que ouvem e falam (LAGES, 2019). Laborit (1994, p. 65) apresenta outra metapragmática atrelada à proibição da Língua de Sinais: a afirmação de ser “uma gesticulação indecente, provocante, sensual, que evocava o corpo”, carregando a ideia de que, por ser uma língua que utiliza o corpo, não é uma língua civilizada. Mais recentemente, a argumentação mais frequente é de que os/as Surdos/as que utilizam a Língua de Sinais como meio de comunicação estão sujeitos/as ao isolamento social. Por trás desse discurso, há o mito do monolinguismo, que não condiz com a diversidade linguístico-cultural do Brasil (QUEIROZ, 2020). A unificação e o monopólio linguístico consistem em uma tática para criar a *comunidade imaginada* pelos colonizadores (ANDERSON, 2008). A propagação da ideia de pertencimento nacional e o medo da ameaça do diferente foram historicamente usados como justificativa para a implantação da estratégia de apagamento das comunidades linguísticas minorizadas no Brasil (DINIZ, 2012; MENDES, 2020).

Freire (2018, p. 21) reflete sobre a perpetuação da dominação pelo colonizador a partir do desmerecimento da língua do/a colonizado/a: “Língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado é dialeto, é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar o mundo”. Para Rajagopalan (2013), a classificação de línguas, dialetos, pidgins, línguas crioulas, línguas mistas ou, no caso das Línguas de Sinais, comunicação mímica e linguagem de sinais é o modo de se estabelecer que existe língua menor, fora do padrão da norma. Diante do ouvintismo imposto pela hegemonia, a Língua de Sinais foi concebida como

linguagem carente de gramática ou de sutileza e empobrecida (LADD, 2013; SACKS, 2010). Strobel (2008) relata que, nas escolas, as crianças eram desestimuladas a se comunicar em Libras. Quando faziam isso, os/as professores/as apontavam para imagens de macacos, previamente fixadas nas paredes das salas de aula, afirmando que elas se assemelhavam aos símios (STROBEL, 2008).

Diante do exposto, fica claro que metapragmáticas capacitistas e excludentes estão presentes em distintas instâncias socioculturais, inclusive nas práticas pedagógicas, com a tentativa de silenciar os corpos dos/as colonizados/as – o corpo dos/as *selvagens*. Como reflexo da sociedade, não é incomum que a escola promova o silenciamento de corpos e o silenciamento de vozes. O controle de corpos se materializa também em atraso nas políticas linguísticas para esse grupo. Nesse cenário, metapragmáticas de hegemonia linguística e, sem dúvida, de violência linguístico-discursiva são gestadas e reproduzidas socialmente. Romper a linha abissal, buscando-se trajetórias para gretar, é urgente.

Como contrapartida, propõe-se uma redefinição conceitual da deficiência, utilizando pressupostos epistemológicos e analíticos “baseados na distinção entre lesão (natureza) e deficiência (cultura)”. Esse modelo sociocultural compreende a deficiência “como uma experiência situada e atravessada pela interseccionalidade com outros marcadores sociais da diferença” (MELLO; MOZZI, 2018, p. 19) e permite subverter insensibilidade em diversidade. Tal perspectiva depõe contra arranjos sociais coloniais que submetem corpos diversos à opressão e que impedem a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade. Dessa forma, metapragmáticas da patologização e do capacitismo abrem espaço para metapragmáticas da valorização, da diferença e da participação intercultural plenas. As Línguas de Sinais são insurgentes, e as expressões corporais rompem com o silenciamento exigido aos corpos dos/as colonizados/as. Surdos/as, ao se expressarem em Línguas de Sinais, produzem “uma visibilidade permanente, barulhenta, indescritível, generosa, suave, firme, engraçada, ágil, esperta, dramática, séria, esportista, poética, silenciosa (mas com a mente em fervura)” (CAMPELLO, 2019, p. 17).

É urgente romper com esse controle, combatendo paradigmas ouvintistas e, portanto, reconhecendo as potencialidades abrigadas no modo de ser e de participar do mundo dos/as Surdos/as. Nesse sentido, a Língua de Sinais é um *grito* corporal de orgulho e desobediência, capaz de construir laços e sentidos (WALSH, 2021). Os/as Surdos/as utilizam artefatos culturais para sobreviver no mundo, como a literatura Surda, a poesia Surda e o *Slam* Surdo⁶. Esses artefatos têm a língua como marca principal para a construção de metapragmáticas da valorização e da participação intercultural plena. Defendemos uma perspectiva discursiva de

⁶ A *poetry Slam* é um movimento iniciado na década de 1980 em que a expressão poética oral incorpora elementos performáticos, criando uma experiência multissensorial envolvente. As obras são apresentadas, principalmente, em campeonatos/batalhas nos quais os/as poetas/poetisas utilizam apenas a voz e o corpo como recurso para suas performances. Para autores/as Surdos/as, o *Slam* constitui espaço de manifestação cultural e política, apresentando uma poesia representativa em que a Língua de Sinais é um marcador identitário. De acordo com Desiderio (2020, p. 17), “o ‘*Slam* do Corpo’ foi o primeiro *slam* de surdos e ouvintes criado no Brasil”. Atualmente, temos outros *Slam* Surdos, como *Slam* das Mãos e *Slam* da Resistência Surda.

resistência, de luta e de potência criativa que busca subverter o papel de subalternidade historicamente destinada aos/às Surdos/as. O enfrentamento pelo uso das Línguas de Sinais significa se defender como pessoa, rejeitando a colonialidade do ser. Na seção a seguir, discutiremos sobre a construção histórica da comunidade Surda brasileira a favor da Educação Bilíngue.

Trajetórias sócio-históricas: (re)conhecendo para avançar

Em linhas gerais, Quadros (1997) sintetiza três fases que, de algum modo, relacionam-se com a educação de Surdos/as: (i) o oralismo, que busca a *recuperação* da pessoa Surda, denominada deficiente auditivo; (ii) o bimodalismo, que, a partir da mescla de sinais, geraria um sistema artificial de língua chamado português sinalizado; e (iii) um período de transição, que traz uma proposta educacional bilíngue, em função, especialmente, do grande prejuízo histórico causado por propostas de ensino que desconsideravam a Libras como a língua desses/as usuários/as. A fundação do Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1857, com a participação ativa do professor Surdo e francês Ernest-Huet, é o marco inicial da história da educação de Surdos/as no Brasil (STROBEL, 2008; ROCHA, 2018). Atualmente, essa instituição é denominada Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Naquele período, o instituto funcionava no regime de internato e recebia Surdos/as de todo o país (ROCHA, 2018). Lá, os sinais que já estavam em circulação no Brasil mesclavam-se com a Língua Francesa de Sinais, usada por Ernest-Huet, e, aos poucos, foram compondo a Língua Brasileira de Sinais (STROBEL, 2008). Ao regressarem para as regiões de origem, os/as Surdos/as disseminavam a Língua de Sinais em uso no instituto, contribuindo para o fortalecimento da Libras como Língua de Sinais nacional (STROBEL, 2008).

Por essa razão, a constituição do INES está relacionada ao acesso à escolarização formal por camadas sociais mais vulneráveis da população. Embora o espírito de promoção de igualdade estivesse em sua gênese, o instituto carregava as marcas de uma sociedade estruturalmente hierarquizada. A história do INES demonstra que a hierarquização social e as políticas de regulação do Estado, em discurso de salvaguarda e de proteção de minorias, acabam esvaziando direitos e aprofundando abismos (SANTOS, 2009). Rocha (2018), por exemplo, apresenta a história de Rachel: uma menina negra, Surda e alforriada que buscava ingressar no instituto em 1871. Por sua condição de alforriada, Rachel conseguiu efetuar sua matrícula, mas enfrentou um processo burocrático. Os registros documentais deixam antever a argumentação assistencialista e a excessiva preocupação com a origem racial da menina (ROCHA, 2018). Vale lembrar que, poucos anos mais tarde, as meninas foram proibidas de estudar no Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, sob o argumento de que estariam mais protegidas em suas casas (ROCHA, 2018).

Como é típico da colonialidade do ser, sob a égide da proteção e do cuidado, as políticas paternalistas e ouvintistas eram acionadas para camuflar as verdadeiras intenções. A máscara da benevolência adotada é a mesma do colonizador que estava *contribuindo com o/a*

selvagem, trazendo a ele/a a civilidade, como aponta Santos (2009). Essa concepção tenta convencer o/a Surdo/a da necessidade de uma relação de dependência com o/a não Surdo/a, reiterando a linha abissal, que acentua um pensamento ancorado em epistemologias do Norte na construção de metapragmáticas absolutamente hegemônicas. A concepção da Surdez como doença delega a necessidade de profissionais para a cura de um *defeito*. No Congresso de Milão, em 1880 – sob a chancela assistencialista e com base no modelo médico –, a maioria dos/as educadores/as não Surdos/as ali presente recomendou (às escolas para Surdos/as em diversos países) a adoção de técnicas de estimulação da fala e a proibição das Línguas de Sinais nas suas dependências (STROBEL, 2008; ROCHA, 2018). No Brasil, essa decisão resultou na adesão ao oralismo como metodologia de educação dos/as Surdos/as durante o fim do século XIX e grande parte do século XX. Na década de 1990, Berenz (2003) visitou diversas escolas de Surdos/as no Rio de Janeiro e constatou que a educação de Surdos/as era majoritariamente oralista. A permanência dessas práticas por mais de 100 anos revela o potencial hegemônico das metapragmáticas ouvintistas e patologizantes para marginalizar os artefatos culturais e as construções identitárias dos/as Surdos/as (GONTIJO *et al.*, 2021).

Com o avanço das pesquisas linguísticas, o Brasil, a partir da década de 1960, mudava a percepção sobre as Línguas de Sinais, que passaram a ser reconhecidas como as línguas das comunidades Surdas (STROBEL, 2008). Com esse marco epistêmico, o movimento dos direitos dos/as Surdos/as iniciou um processo de intensa mobilização a favor de suas reivindicações. Em 1987, a fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), como a primeira entidade representativa da comunidade Surda, consolidou um espaço discursivo de resistência a favor da Educação Bilíngue e contra a normalização do ser Surdo (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Em setembro de 1994, ocorreu, no Rio de Janeiro, a marcha *Surdos Venceremos*, que deu grande visibilidade às demandas dos/as Surdos/as com o reconhecimento da Libras, com o acesso à educação em Libras e com o provimento de intérpretes em espaços públicos (BERENZ, 2003). Outro marco do Movimento Surdo ocorreu em 1999, no *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*, realizado no Rio Grande do Sul (STROBEL, 2008). Naquela ocasião, foi redigido o documento *A Educação que Nós Surdos Queremos*, com proposições direcionadas à elaboração de políticas públicas e educacionais para os/as Surdos/as.

Os gritos Surdos foram ouvidos e permitiram o surgimento de novas gretas em forma de conquistas que legitimaram as proposições Surdas (WALSH, 2021), combatendo, assim, metapragmáticas hegemônicas, deslegitimadoras, capacitistas, patologizantes, ouvintistas, corponormativas, silenciadoras e violentas. Em 2002, foi aprovada a Lei de Libras, Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), reconhecendo-se a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade Surda, que, posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Em 2007, a Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nos artigos 24 e 30, explicitou o reconhecimento da diversidade e da especificidade dos/as Surdos/as. Nesse documento, as línguas faladas e as Línguas de Sinais são situadas no mesmo nível, e a identidade linguística da comunidade Surda

é preconizada, assumindo o Estado a responsabilidade de garantir a criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social de crianças Surdas e Surdocegas, respeitando suas peculiaridades linguístico-discursivas.

No entanto, havia um descompasso entre as políticas linguísticas nos documentos por nós citados e as políticas educacionais nacionais. Enquanto os/as Surdos/as comemoravam o reconhecimento legal do direito à educação em abordagem bilíngue, a política educacional protagonizada pelo Ministério de Educação (MEC) entendia a inclusão em classes regulares de ensino como a única possibilidade de escolarização, independentemente das particularidades dos/as estudantes. Em 2010, a Conferência Nacional da Educação (CONAE) representou um retrocesso para a educação de Surdos/as no Brasil, em que apenas 3 das 11 propostas feitas pela comunidade Surda foram aceitas (CAMPELLO; REZENDE, 2014). O discurso reinante nesse evento era de que as escolas de Surdos/as eram segregacionistas e, portanto, estariam na contramão da política nacional de educação (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Em 2011, a Diretoria de Políticas Públicas em Educação Especial anunciou que o INES deixaria de existir, e os/as alunos/as seriam remanejados/as para escolas regulares. A notícia desse fechamento causou grande comoção e revolta na comunidade Surda, por considerar o INES o berço da Língua de Sinais e dos movimentos políticos (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Com a finalidade de impedir essa perda, a comunidade Surda realizou uma marcha em Brasília, almejando articular apoio político para inserir no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), que estava em tramitação no Congresso Nacional, temas relacionados à educação de Surdos/as (CAMPELLO; REZENDE, 2014). O saldo foi positivo. A redação final do PNE passou a contemplar o direito das pessoas Surdas de serem educadas em escolas e classes de línguas e não apenas em escolas inclusivas. Sobre esse momento, as professoras Regina Campello e Patrícia Rezende afirmam que

estamos construindo a nossa política da verdade: as escolas bilíngues para surdos não são segregadas, não são segregadoras e nem segregacionistas como tem alegado tanto o Ministério da Educação. Pelo contrário, são espaços de construção do conhecimento para o cumprimento do papel social de tornar os alunos cidadãos verdadeiros, conhecedores e cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos, o que, em síntese, leva à verdadeira inclusão (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 89).

Todo esse movimento contemplou parte das demandas da comunidade Surda, bem como contribuiu para ampliar o debate sobre a visão social da surdez e suas consequências para a proposição de políticas com o grande público. Ainda assim, eram recorrentes os relatos de ameaças ou de efetivos fechamentos de escolas para Surdos/as (SÁ, 2011; CAMPELLO; REZENDE, 2014). Resulta-se disso a permanente mobilização dos movimentos de resistência para exigir o direcionamento dado pelas políticas públicas. A falta de clareza das políticas linguísticas e educacionais nos documentos decorre de uma visão incompleta e equivocada que ratifica as incompreensões e cria muros. Um dos motivos para essa situação é a manutenção da perspectiva médico-terapêutica de abordagem à deficiência, a qual reitera

metapragmáticas capacitistas, patologizantes e violentas.

Mais recentemente, foi sancionada a Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), incluindo a Educação Bilíngue para Surdos/as como modalidade de Ensino. A Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021) fortaleceu a valorização das questões linguísticas, culturais e identitárias no âmbito educacional dos/as estudantes Surdos/as. Ao se reconhecer o legado de lutas das mobilizações Surdas, a legislação foi capaz de transpor os desejos e os anseios dessa comunidade. A comunidade acadêmica Surda brasileira demonstrou resistência epistemológica e político-ideológica, organizando propostas curriculares para o ensino de português escrito (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021) e para o ensino de Libras (STUMPF; LINHARES, 2021). Construídos com a ativa participação de Surdos/as, esses documentos contemplam os tópicos identidade Surda, história Surda, comunidade Surda, cultura Surda e literatura Surda.

Ainda assim, quando deparamos com a prática escolar, percebemos que os/as alunos/as Surdos/as continuam submetidos/as a uma estrutura educacional que desconsidera a diversidade linguística e a especificidade de aprendizado desses/as alunos/as. Apesar de o povo Surdo ter os direitos linguísticos garantidos pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), pela Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e por outros dispositivos legais relacionados às práticas comunicativas e relacionais em sala de aula, a ordem normativa ainda é uma cultura ouvintista.

Trajetórias do esperar: gretar para *sulear*

Longe de tentar prognosticar uma educação ideal(izada) para Surdos/as, buscamos, nesta seção, compreender quais as possíveis implicações do pensamento decolonial na prática pedagógica de/para Surdos/as, *esperando* (FREIRE, 2011) expandir os espaços de emancipação e de libertação a partir da propositura de práticas discursivas que os permitam.

Vista de fora e com lentes coloniais, a Educação Bilíngue para Surdos/as parece um espaço limitado e desvirtuado. De fato, opositores/as acusam a Educação Bilíngue de abarcar uma proposta de ensino excludente, fundada na falsa noção de identidade e na baixa relevância. Segundo esse ponto de vista, a Educação Bilíngue para Surdos/as apenas satisfaz a necessidade de oferecer um espaço para que os/as estudantes aprendam em comunidade sobre sua língua-cultura, limitando a interação com a comunidade hegemônica. Surdez, nessa concepção, representa não só a ausência da audição, mas também a falta de capacidade de participar do mundo autonomamente, permeada pela ideia de que o corpo Surdo é intelectualmente incapaz e necessita de tutela. Soma-se a isso o sucateamento da educação pública. Considerando-se todas essas questões, é importante compreender que a educação linguisticamente acolhedora de pessoas Surdas não tem espaço, alicerçando-se em metapragmáticas capacitistas e ouvintistas. A estratégia de invisibilizar identidades múltiplas resulta em ineficiência de proposição de políticas educacionais, bem como em subalternização de corpos e de culturas.

Por outro lado, a história do movimento Surdo em defesa da Libras e da Educação Bilíngue demonstra a necessidade de a comunidade se manter permanentemente mobilizada. Em termos educacionais, o percurso histórico apresentado aqui sinaliza que as oportunidades de escolarização foram afetadas pelas desigualdades de poder institucionalizadas, as quais deixam transparecer as inúmeras tentativas de homogeneizar e normatizar o corpo Surdo, de modo a reduzir discursivamente a experiência de ser Surdo/a à condição de ser deficiente, falho/a, incompleto/a e, portanto, passível de ser curado/a (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Dessa forma, ao objetivar que a Educação Bilíngue e Intercultural para Surdos/as vise “à recuperação de suas memórias históricas, à reafirmação de suas identidades e especificidades e à valorização de sua língua e cultura” (BRASIL, 2021, s/p), traça-se uma senda iluminada, alicerçada historicamente nas lutas e nas reivindicações para decolonizar o ensino.

No âmbito acadêmico, as discussões apontam a Educação Bilíngue como a proposta mais adequada na escolarização de Surdos/as. Fernandes (2003), Campello (2008) e Vilhalva (2009), pesquisadoras Surdas, defendem ser imperativo construir ambientes educacionais propícios para a aquisição linguística, favorecendo a ampla circulação da língua. Assim, torna-se indispensável que os espaços escolares promovam interações das crianças Surdas com seus pares linguísticos, incluindo professores/as Surdos/as, como forma de oportunizar interações, trocas de experiências e aprendizado compartilhado (FERNANDES, 2003; CAMPELLO, 2008; VILHALVA, 2009). A presença de professores/as Surdos/as pode proporcionar um novo fazer pedagógico, com a ressalva de que uma Educação Bilíngue só será, de fato, intercultural se for construída a partir da experiência desses/as profissionais, sob a justificativa de que eles/as detêm modelos linguísticos verdadeiramente empíricos, o que possibilita o desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as. Essa discussão é necessária, já que, diferentemente de crianças ouvintes nascidas em ambiente em que a língua hegemônica é prática, a maioria das crianças Surdas não possui modelos linguísticos, culturais e identitários disponíveis para a aquisição de língua(gem). A Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021) ainda falha ao deixar de explicitar os meios e os recursos para se garantir a presença desses/as profissionais nas instituições educacionais.

A decolonialidade atua como resistência constante para transgredir, promove a desconstrução de estereótipos e de estigmas, abre gretas para a reconstrução de histórias, epistemologias e identidades (MENDES, 2020) e faz emergir metapragmáticas decoloniais, suleares e contra-hegemônicas. Reconhecer que políticas de assimilação na educação de Surdos/as afetaram duramente essa minoria linguística abre espaço para a proposição de políticas que valorizem a autonomia e a emancipação das crianças e dos/as jovens Surdos/as. Assim, a Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021, s/p) estabelece que os programas educacionais incluídos no PNE devem ser “planejados com a participação das comunidades surdas e de entidades representativas das pessoas surdas”. Sob essa ótica, a Educação Bilíngue aventa metapragmáticas anticapacitistas como caminho para uma *inclusão menos excludente* e para o favorecimento da equidade entre pessoas Surdas e não Surdas de maneira cultural e efetiva. Assim, é possível projetar uma educação muito mais ética, mais crítica, capaz de reconhecer

e valorizar a diversidade. Construir metapragmáticas contra-hegemônicas é o primeiro passo para a formação de pessoas conscientes e melhor preparadas para um mundo mais inclusivo.

A Educação Bilíngue e Intercultural para Surdos/as não deve ser considerada mero suporte da Língua de Sinais no ensino e na aprendizagem. Ela representa uma dimensão mais ampla de justiça epistemológica (SANTOS, 2009), que busca garantir o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos (BRASIL, 2021, s/p). A Educação Bilíngue pressupõe ações criativas e propositivas que incluem a formação de professores/as, o processo de desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e, principalmente, a inserção de políticas educacionais bilíngues mais claramente expostas (BRASIL, 2021, s/p).

A Educação Bilíngue para Surdos/as, ancorada no arcabouço decolonial, exige a reflexão sobre as práxis pedagógicas que valorizam marcos culturais Surdos, corriqueiramente invisibilizados no currículo tradicional. Essas ações devem ser balizadas na abertura respeitosa para/com o/a Surdo/a. A sala de aula pautada na Educação Bilíngue e Intercultural para Surdos/as precisa, de fato, reconhecer quem é o/a estudante Surdo/a, compreendendo as suas identidades e as suas ideologias. Outras formas de ver e de atuar no mundo devem ser acionadas, com foco no combate a metapragmáticas coloniais, ouvintistas e violentas. As ações pedagógicas devem ser pautadas na valorização ética e afetuosa das pluralidades e das subjetividades. Legitimar a Língua de Sinais das comunidades Surdas significa proporcionar um ensino mais democrático e inclusivo, capaz de formar estudantes Surdos/as reflexivos/as e protagonistas.

Considerações Finais

As análises realizadas neste trabalho permitiram retomar as marcas discursivas sócio-historicamente construídas que estão entremeadas nas políticas linguísticas e educacionais para pessoas Surdas. O esforço crescente em demonstrar como cultura, identidade, bilinguismo e educação estão entrelaçados ampliou a representatividade linguística e o respeito aos direitos dessa comunidade bilíngue socialmente constituída. As conquistas resultantes nos âmbitos político e legal decorrem de longos anos de mobilizações. Diante de tantos conflitos vivenciados ao longo da história, as Línguas de Sinais são reconhecidamente lugar de resistência cultural e de luta identitária. Os/as Surdos/as estão criando alternativas para ser e estar no mundo. A comunidade Surda se mantém mobilizada como forma de permanentemente debater as políticas públicas, em constante busca por trajetórias para gretar, resistindo, sobretudo, à colonialidade do poder, do saber e do ser.

Em resposta à nossa primeira questão de pesquisa, a saber: *“de que forma a educação de Surdos/as pode ser considerada colonial?”*, entendemos que impor aos/às Surdos/as uma educação mais focalizada na Surdez como deficiência, desconsiderando questões decorrentes de processos socioculturais de natureza linguístico-discursiva e político-ideológica específicos, resulta em exercício de poder proveniente da visão de pessoas não Surdas, como reflexo de

epistemologias do Norte. A posição política e economicamente privilegiada de pessoas não Surdas pode promover ações assistencialistas e capacitistas aos/às Surdos/as, resultando em práticas pedagógicas com densos vestígios coloniais, o que regimentaria metapragmáticas hegemônicas, deslegitimadoras, capacitistas, patologizantes, ouvintistas, corponormativas, silenciadoras e violentas.

Em resposta à nossa segunda questão de pesquisa, “*quais as possíveis implicações do pensamento decolonial na prática pedagógica de Surdos/as?*”, evidenciamos que as escolas bilíngues constituem espaços de educação e de política, de forma a concluir que educação de qualidade e políticas linguísticas são indissociáveis. Juntas, indicam caminhos que *suleiam* práticas pedagógicas bilíngues e interculturais. A adoção do pensamento decolonial inclui o respeito aos múltiplos contextos sócio-históricos e interculturais, indicando possibilidades para o desenvolvimento de políticas linguísticas, de fato, respeitadas e acolhedoras. Assim, só conseguiremos propiciar justiça epistemológica (SANTOS, 2009) aos/às estudantes Surdos/as por meio de uma Educação Bilíngue verdadeiramente intercultural.

Por fim, frisamos a importância da Educação Bilíngue como espaço intercultural de resistência, capaz de promover aos/às estudantes Surdos/as o justo acesso ao conhecimento e à representatividade cultural e identitária. A visibilidade das causas Surdas e da Língua de Sinais alcançada nos últimos anos propicia a construção de políticas linguísticas e educacionais mais acolhedoras e, portanto, mais decoloniais. A decolonialidade se torna, nesse sentido, suporte epistemológico que subsidia a luta Surda, transformando-a em ações cotidianas, em modos de vida. Ressaltamos, por essa razão, a necessidade de mais pesquisas envolvendo a Educação de Surdos/as em perspectiva decolonial, de forma a abranger, inclusive, outros temas emergentes da vida em sociedade, como interseccionalidades, práticas pedagógicas decoloniais e relação de poder entre as diferentes Línguas de Sinais nacionais.

Referências

- ALBUQUERQUE, R. A noção de competência metagenérica nas dimensões linguístico-discursiva, pragmática, sociocognitiva e sociointeracional. *Revista Investigações*, v. 35, n. especial, p. 1-30, 2022.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BERENZ, N. Surdos venceremos: the rise of the Brazilian deaf community. In: MONAGHAN, L.; SCHMALING, C.; NAKAMURA, K.; TURNER, G. H. (Orgs.). *Many ways to be deaf: international variations in deaf communities*. Washington: Gallaudet University, 2003. p. 172-193.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

CAMPELLO, A. R. S. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Sinais iniciais. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019. p. 17-20.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, n. 2, p. 71-92, 2014.

CAMPOS, M. D. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, T. C. (Coord.). *Interação museu-comunidade pela educação ambiental*. Rio de Janeiro: Tacnet, 1991. p. 59-61

CAMPOS, M. D. SULEar vs NORTEar: Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. *Série Documenta*, ano VI, n. 8, p. 41-70, 1999.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DESIDERIO, T. F. F. *Slam do corpo: marginalidade e diferença – uma literatura menor*. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2020.

DINIZ, M. *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*. Brasília: DIPEBS/ SEMESP/ MEC, 2021.

FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. 5. ed. London: Sage Publications, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997 [1992].

GONTIJO, T.; BARROS, S.; MARQUES-SANTOS, L. *Representações Surdas na Desconstrução de Práticas Ouvintistas: um estudo crítico-discursivo*. Campinas: Pontes, 2021.

LABORIT, E. *O voo da gaivota*. Tradução de Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994.

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

LAGES, M. A. X. Surdismo versus Ouvintismo: práticas colonizadoras veladas pelo discurso. In: SOUZA, M. G.; LIRA, T. R. (Orgs.). *Literatura e Cultura: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019. p. 15-24.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 27-53.

MASON, J. *Qualitative Researching*. 2. ed. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE, 2002.

MBEMBE, A. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista ou biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência e saúde coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, A. G. *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência*. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MELLO, A. G.; MOZZI, G. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: NARDI, H. C.; ROSA, M. V. F.; MACHADO, P. S.; SILVEIRA, R. S. (Orgs.). *Políticas Públicas, Relações de Gênero, Diversidade Sexual e Raça na Perspectiva Interseccional*. Porto Alegre: Secco, 2018. p. 17-30.

MENDES, E. *Interculturalidade e decolonialidade no ensino aprendizagem de línguas*. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (92 min 12 s). Publicado pelo canal TV Olhos D'água – TV Uefs. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LzQ4Z53pZU8&>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: despredimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, 2007. p. 25-47.

MOHAJAN, H. Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, v. 7, n. 1, p. 23-48, 2018.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, v. 19, p. 329-344, 2019.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUEIROZ, L. *Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional*. São Paulo: Pontes, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *Revista Novos Rumos*, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

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.

ROCHA, S. M. *INES: uma iconografia dos seus 160 anos*. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

SÁ, N. P. *Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades*. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

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

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Livraria Almedina, 2009. p. 30-65.

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 117-148.

SILVERSTEIN, M.; URBAN, G. *Natural Histories of Discourse*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

STROBEL, K. L. *Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História*. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. (Orgs.). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021.

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

WALSH, C. *Catherine Walsh - Movimento Intercultural*. 2021. [S. l.: s. n.], 1 vídeo (169 min 48 s). Publicado pelo canal Projeto Brincadas. Disponível em: <http://youtu.be/ij50ri0rTMO>. Acesso: 25 abr. 2022.

WALSH, C. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Alternativas, 2017.

WEBER, M. Science as a vocation. In: GERTH, H.; MILLS, C. W. (Eds.). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press, 1946 [1974]. p. 129-156.

WRIGLEY, O. *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet, University Press, 1996.

Recebido em: 30/09/2022.

Aceito em: 23/04/2023.