



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ONLINE  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM  
INTERFACE COM A PEDAGOGIA DECOLONIAL**

**EUDER ARRAIS BARRETOS**

Aparecida de Goiânia  
Julho, 2022

**EUDER ARRAIS BARRETOS**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM  
INTERFACE COM A PEDAGOGIA DECOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Online do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Polo UFLA, como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogo.

Orientador(a): Gustavo Pinto de Sousa

Aparecida de Goiânia  
Julho, 2022

B273p Barretos, Euder Arrais.

Políticas linguísticas de educação bilíngue de surdos em interface com a pedagogia decolonial / Euder Arrais Barretos. — 2022.

32f. ; 30 cm.

Orientador: Gustavo Pinto de Sousa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)—Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2022.

1. Educação bilíngue. 2. Surdos. 3. Política linguística. I. Título. II. Sousa, Gustavo Pinto de.

CDD 371.912

A língua portuguesa continua hegemônica, e o surdo, um colonizado dentro da grande maioria das escolas brasileiras. (STUMPF, 2009, p. 437)

**EUDER ARRAIS BARRETOS**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM  
INTERFACE COM A PEDAGOGIA DECOLONIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Núcleo de Educação Online do Instituto Nacional  
de Educação de Surdos como requisito parcial  
para obtenção do grau de Pedagoga.  
Orientador(a): Gustavo Pinto de Sousa

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Gustavo Pinto de Sousa (DESU/INES)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Elizabeth Serra Oliveira (DESU/INES)

---

Prof. Dr. Rogério da Silva Guimarães (UERJ)

---

Aprovado em 04/07/2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS  
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR-DESU  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ONLINE - NEO  
Rua das Laranjeiras, 232. Laranjeiras  
Rio de Janeiro – RJ – Brasil. CEP 22240-003  
CNPJ – 00.394.445/0273-01  
www.ines.gov.br

### ATA DE APROVAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

No dia 04 de julho de 2022, foi realizada a defesa do trabalho de conclusão de curso "Políticas linguísticas de Educação Bilíngue de surdos em interface com a pedagogia decolonial" elaborado por *Euder Arrais Barretos*, do Curso de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior do INES, como requisito parcial para obtenção do Grau de licenciado em Pedagogia. Fizeram parte da Banca Examinadora o(a) professor(a) orientador(a) Dr. Gustavo Pinto de Sousa (DESU/INES), a professora Dra. Elizabeth Serra Oliveira (DESU/INES) e o professor Dr. Rogério da Silva Guimarães (UERJ) que consideraram o trabalho aprovado com a nota final 10 (dez). O TCC deve ser disponibilizado no Repositório Digital Huet na sua versão final.

Documento assinado digitalmente  
gov.br GUSTAVO PINTO DE SOUSA  
Data: 18/07/2022 15:16:02-0300  
Verifique em <https://verificador.ig.br>

Dr. Gustavo Pinto de Sousa (DESU/INES)

Documento assinado digitalmente  
gov.br ELIZABETH SERRA OLIVEIRA  
Data: 19/07/2022 16:53:19-0300  
Verifique em <https://verificador.ig.br>

Dra. Elizabeth Serra Oliveira (DESU/INES)

*Rogério da Silva Guimarães*

Dr. Rogério da Silva Guimarães (UERJ)

Documento assinado digitalmente  
gov.br LUCIANA MORATELLI PINHO  
Data: 18/07/2022 10:08:52-0300  
Verifique em <https://verificador.ig.br>

Rio de Janeiro, 04 de julho de 2022.

Luciana Moratelli Pinho

Coordenadora de Assuntos Acadêmicos DESU- INES

Matrícula 1538332

## RESUMO

Este trabalho objetiva investigar as Políticas Linguísticas de Educação Bilíngue de Surdos em Interface com a Pedagogia Decolonial. Tendo em vista sua execução, tornaram-se relevantes a identificação e a análise do papel da Língua Brasileira de Sinais-Libras, bem como da atuação do professor bilíngue surdo nas políticas linguísticas expressas pelo Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas, e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) que constitui políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. Em relação à metodologia de pesquisa foram consideradas as abordagens qualitativas (DENZIN, LINCOLN, 2006; LÜDKE, ANDRÉ, 1986) para a pesquisa bibliográfica de levantamento (ALVES, SOUZA, OLIVEIRA, 2021; ANDRADE, 2010), bem como para a geração de dados. As bases teóricas que embasaram a pesquisa foram, entre outras, as concepções de surdez em Skliar (2005) enquanto uma diferença cultural, ancorada nas teorias socioantropológicas, assim como a Pedagogia Decolonial (WALSH, 2009; TUBINO, 2005), as teorias das mediações ou teorias culturalistas da comunicação e as noções de enunciado baseadas em Bakhtin (1997) e Freire (1987). Fica evidente com este estudo a necessidade do rompimento da colonialidade sobre o surdo por meio de políticas linguísticas que tenham como sustentação a educação que os próprios surdos reivindicam, especificamente quanto ao status da Libras e à atuação do professor bilíngue surdo na implementação da Educação Bilíngue de Surdos.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue de Surdos. Políticas Linguísticas. Pedagogia Decolonial.

## RESUMO EM LIBRAS

<https://youtu.be/M8dU-on5ihE>

## **ABSTRACT**

This work aims to investigate the Language Policies of Bilingual Education for the Deaf in Interface with Decolonial Pedagogy. In view of its execution, the identification and analysis of the role of the Brazilian Sign Language-Libras became relevant, as well as the role of the deaf bilingual teacher in the language policies expressed by Decree nº 5.626/05, which provides for educational processes specific to deaf people, and by the 2008 National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI), which constitutes public policies that promote quality education for all students. Regarding the research methodology, qualitative approaches (DENZIN, LINCOLN, 2006; LÜDKE, ANDRÉ, 1986) were considered for the bibliographic survey (ALVES, SOUZA, OLIVEIRA, 2021; ANDRADE, 2010), as well as for the generation of data. The theoretical bases that supported the research were, among others, the concepts of deafness in Skliar (2005) as a cultural difference, anchored in socio-anthropological theories, as well as Decolonial Pedagogy (WALSH, 2009; TUBINO, 2005), theories of mediations or culturalist theories of communication and the notions of utterance based on Bakhtin (1997) and Freire (1987). It is evident from this study the need to break coloniality on the deaf through language policies that have as support the education that the deaf themselves claim, specifically regarding the status of Libras and the role of the deaf bilingual teacher in the implementation of Bilingual Education of deaf.

**Keywords:** Bilingual Education for the Deaf. Language Policies. Decolonial Pedagogy.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior

DESU- Departamento de Ensino Superior

EAD – Educação à Distância

IDA - International Disability Alliance's

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

ProLibras - Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

WFD - World Federation of the Deaf

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
METODOLOGIA .....	20
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	27
REFERÊNCIAS.....	29

## 1. INTRODUÇÃO

A educação de surdos, de forma geral, ainda suscita inúmeras indagações e reflexões. Isto acontece devido às discussões entre os teóricos em relação às várias nuances que envolvem essa área, tais como, entre outros, as concepções sobre surdez, surdo, bilinguismo, educação bilíngue, bem como ao papel, do professor bilíngue surdo na implementação de uma educação de qualidade para esse público.

Essa assertiva tem seu reflexo direto na proposição de políticas públicas de promoção da inclusão social dos surdos, especificamente, a inclusão educacional e, portanto, merecem atenção e destaque.

Nessa direção, enquanto o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) visa instituir objetivos e traçar diretrizes que deem conta da enorme diversidade que constitui o alunado brasileiro, o texto do Decreto nº 5.626/05 dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas (LODI, 2013).

Ressalte-se que a PNEEPEI teve influência de diversos documentos internacionais e nacionais (BRASIL, 1988, 1994, 2001; UNESCO, 1990; entre outros) e, diferentemente, o decreto nº 5.626/05, motivado pelos movimentos das comunidades surdas e por pesquisadores da área da educação de surdos, foi promulgado após o reconhecimento legal da Libras nove anos após o início da tramitação da matéria no Senado Federal.

Há que se considerar que, nesse âmbito, segundo Quijano (2007, 2013, citado por OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18), a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado. (QUIJANO, 2007, p. 93, citado por OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18)

Nesse viés, Walsh (2007, citado por CANDAU; OLIVEIRA, 2010) propõe a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial, ou seja, como uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização.

Para tanto, é imperativo investigar a respeito da colonialidade sobre o surdo brasileiro e o desencadeamento deste processo na (des)valorização da sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, conseqüentemente, em seu status na

legislação de reconhecimento e nas políticas educacionais inclusivas, visto que a padronização dos seres, saberes e viveres segundo uma visão eurocêntrica promoveu uma espécie de desistoricização dos povos não europeus devido ao processo de racionalização (movimento que estabelece a razão como instrumento para se obter a verdade), bem como o de racialidade (hierarquização racial), os quais passaram a ser reproduzidos na e pela Ciência (dimensão do saber) que, por sua vez, passa a assumir uma suposta neutralidade linguística e discursiva, afastando e ignorando todos os traços de diversidade étnica, social e política entre os povos (FERREIRA; LIMA; SOUZA; 2021).

Ainda a este respeito, conforme as contribuições de Ferreira, Lima e Souza (2021, p. 22),

[...] diferenças epistemológicas passam a ser hierarquizadas com base na racialização de novas identidades (NASCIMENTO, 2014). Esse processo é justificado pela retórica colonial-moderna segundo a qual “certos corpos eram inferiores a outros e que os corpos inferiores carregavam inteligência e línguas inferiores” (MIGNOLO, 2011 apud NASCIMENTO, 2014, p. 271).

Nesse estudo, esses corpos são exponenciados pelo surdo sinalizante da Libras, uma língua de sinais reconhecida pela lei de nº 10436/2002 como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Nessa vertente, esse estudo propõe refletir sobre as políticas linguísticas educacionais, embasados pelos conceitos de decolonialidade e, portanto, indaga-se qual o papel da Língua Brasileira de Sinais-Libras, bem como do professor bilíngue surdo expressos nas políticas linguísticas educacionais para surdos sinalizantes da Libras tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 e o Decreto n.º 5626/05.

A metodologia de pesquisa foram consideradas as abordagens qualitativa (DENZIN, LINCOLN, 2006; LÜDKE, ANDRÉ, 1986) para a pesquisa bibliográfica de levantamento (ALVES; SOUZA; OLIVEIRA, 2021; ANDRADE, 2010), bem como para a geração de dados. Para Alves, Souza e Oliveira (2021, p. 66) “Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos”.

Espera-se, com esse trabalho, constituído por uma introdução, desenvolvimento e considerações finais, contribuir para a proposição de políticas públicas que atendam aos direitos de prática de cidadania dos surdos sinalizantes da Libras, considerando, especificamente, seus direitos linguísticos e educacionais, ou seja, que esses sujeitos tenham acesso a uma educação que, de fato, os inclua no debate, na proposição e na implementação de uma educação promotora de aprendizagem e de desenvolvimento de habilidades e competências, ao longo da vida, enquanto cidadãos biculturais bilíngues.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

As Políticas linguísticas se referem, conforme Calvet (2008), a decisões sobre o uso da(s) língua(s) em âmbito mundial, nacional, estadual, municipal ou familiar.

Nesse viés, entende-se política linguística, conforme Calvet (2002, p. 133-134) enquanto:

[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social e de *planejamento linguístico*, a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato. [...] sem excluir a possibilidade de políticas linguísticas que transcendam fronteiras (é, por exemplo, o caso da francofonia, da lusofonia, entre outros), nem a possibilidade de uma política linguística que abranja entidades menores que o Estado (sobre línguas regionais, por exemplo) (grifo do autor).

Ressalte-se que, muito embora possa haver, por exemplo, “políticas linguísticas familiares” ou decisões em congresso por uma diáspora (os surdos, os ciganos, dentre outros) sobre uma determinada política linguística, somente o Estado tem o poder e os meios para se passar ao estágio de planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas (CALVET, 2002).

Assim sendo, no campo das decisões quanto às políticas linguísticas educacionais para surdos sinalizantes da Libras, há que se fazer algumas considerações.

Para Reis (2014), ao se pensar na oferta educacional para o aluno surdo, faz-se necessário considerar a qualidade do ensino, não bastando apenas “incluir” o aluno na escola, mas oferecer condições efetivas de permanência e aproveitamento deste aluno, a partir de situações concretas de aprendizagem.

Nesta direção, conforme Lacerda (2007, p. 260),

Quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, esta precisa ser feita com muitos cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do *respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento*. Isso não parece fácil de ser alcançados e em geral, vários desses aspectos não são contemplados, como o fato do surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, e de estar em desigualdade linguística em sala de aula (grifo nosso).

O surdo é aqui considerado um ser cuja experiência com o mundo é uma experiência visual, não sendo, inclusive, minorizada ou inferiorizada e, portanto, utiliza-se, para esse estudo, a denominação: sujeito diferente. O conceito de diferença, como diz Skliar (2005, p. 6), não é aqui utilizado como um termo a mais, tal como, por exemplo, “deficiência”, pois este, no geral, mascara e neutraliza as possíveis consequências políticas e se revela como estratégia conservadora para ocultar uma intenção de normalização:

A diferença, como significação política, é construída historicamente e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistência às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Nessa direção, a diferença do Surdo reside na sua (clari) vivência, na sua vivência sociocultural enquanto experiência visual e não na sua impossibilidade ou dificuldade em ouvir (BARRETOS, 2016).

No que se refere à denominação dada legalmente aos Surdos, a legislação brasileira, em seu artigo 2º do decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, define a pessoa surda como sendo aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. No parágrafo único do mencionado artigo, é definido deficiência auditiva: a perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma<sup>1</sup> nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

Dito isto, há de fato que se considerar nas políticas linguísticas de educação bilíngue de surdos, todos esses aspectos, mas, não sem antes, refletir sobre eles.

---

<sup>1</sup> O resultado do exame de audiometria é expresso num audiograma, ou seja, um gráfico que informa sobre as respostas do examinando aos diversos sons emitidos, uma representação gráfica da capacidade auditiva

Assim sendo, entende-se que as experiências visuais de mundo, o desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo do indivíduo surdo estão relacionados ao acesso a uma língua que não dependa do recurso da audição. Portanto, as línguas de sinais, por sua modalidade de comunicação, permitem aos indivíduos surdos apreender o mundo de modo significativo da mesma forma que os ouvintes. Contudo, necessitam ser imersos nessa língua desde muito cedo, considerando-se a complexidade que envolve as interações comunicativas (QUADROS; CRUZ, 2011, SKLIAR, 2005).

O ato de comunicar é aqui compreendido como um fenômeno complexo, não significando apenas um ato de comunicação resultante da simples produção de uma mensagem que um Emissor envia a um Receptor. Comunicar envolve o encontro dialético entre o processo de produção, criado por um EU-comunicante e dirigido a um TU-destinatário e o processo de interpretação, criado por um TU interpretante, que constrói uma imagem EU-enunciador do locutor (CHARAUDEAU, 2008).

Freire (1987) entende o processo de comunicação enquanto ação dialógica entre os sujeitos, mediatizados pela realidade cultural, pela vivência das experiências em comum. Essa ação mediatizada é também nominada por ele de intercomunicação. Nesse entendimento, a própria consciência precisa do outro para se constituir, pois o Eu e o Não Eu se relacionam e se formam na comunicação.

Na teoria de Bakhtin (1997, p. 293), o ato comunicacional também é visto como atividade social, marcado pelo diálogo, pela possibilidade de interação entre os sujeitos:

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, *fronteiras* claramente delimitadas (grifo do autor).

Dessa forma, o enunciado é visto como produto da interação verbal, determinado tanto por uma situação material concreta como pelo contexto. Assim sendo, o enunciado não pode ser compreendido dissociado das relações sociais que o suscitaram, pois o “discurso”, como fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Ou seja, essa noção de enunciado como um todo de sentido não se limita apenas à sua dimensão linguística, mas concebe a situação

social (ou dimensão extra verbal) como elemento constitutivo (CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011). Essa assertiva, portanto, suscita uma discussão a respeito da aprendizagem/desenvolvimento do sujeito e do papel da linguagem e do par linguístico nesse processo.

A linguagem é uma faculdade humana, uma capacidade que os homens têm de produzir manifestações simbólicas: as artes, o cinema, o teatro, a dança e a língua, por isso não tem como ser estudada como uma categoria única de fatos humanos.

As várias linguagens utilizadas pelo ser humano revelam sua importância na interação social, e conseqüentemente na aprendizagem e no desenvolvimento, pois, por tratar-se, como mencionado, de um sistema, um conjunto simbólico constituído por signos (ORLANDI, 1999), as linguagens são dialógicas e propiciam aos sujeitos interagirem uns com os outros, ou seja, acessar, dialogar, produzir, significar e ressignificar o mundo. Nesse entendimento percebe-se que as linguagens não são desarticuladas umas das outras e tampouco de um contexto cultural no qual são produzidas e representam múltiplas possibilidades de comunicação entre os sujeitos.

No âmbito das várias linguagens, destacam-se, para esse trabalho, as Línguas enquanto formas privilegiadas de comunicação entre os sujeitos (FIORIN, 2002). Não é uma tarefa fácil definir o significado de Língua, pois cada pensador/pesquisador amparado em uma ciência específica irá privilegiar um de seus múltiplos aspectos: o biológico, o psicológico, o social ou até mesmo o ecológico.

Registre-se que experiência, não sendo confundida com experimento, trata-se de

[...] um processo singular, que produz diferenças, heterogeneidade, pluralidade, que nunca se repete e que tem abertura para o desconhecido, o inesperado, a incerteza, e que, por isso, não pode ser antecipada e prevista de antemão (GOIÂNIA, 2014).

De forma geral, as línguas enquanto instrumentos<sup>2</sup> sígnicos, propiciam aos sujeitos o uso desses “recursos mediadores utilizados pelo homem no processo de

---

<sup>2</sup> O instrumento é o meio pelo qual se dá a ação humana sobre o objeto modificando-o. Com os instrumentos, ao mesmo tempo em que o ser humano interage com o meio em que vive, transforma-o e transforma-se, constituindo-se cotidianamente como pessoa (GOIÂNIA, 2014).

transformação do real, de constituição da cultura e da própria humanidade” (GOIÂNIA, 2014, p. 49). A Libras, reconhecida no Brasil desde 2002 pela Lei de N.º 10.436, cuja estrutura linguística é tão complexa quanto qualquer outra língua natural, seja de modalidade oral auditiva ou visual-espacial, oportuniza aos seus usuários os mesmos benefícios de interação linguístico-cultural e, portanto, aprendizagem e desenvolvimento.

Outro fato a ser considerado é que para se aprender uma língua, não basta saber sobre a sua gramática. Para esse intento é necessário desenvolver também uma habilidade específica que, no caso da aprendizagem da Libras especificamente, se adquire com mais efetividade quando se está em contato com o surdo fluente nessa língua: compreender as formas de uso dessa língua, ou seja, saber como seus usuários fazem uso dela em contextos socioculturais específicos. A essa habilidade Hymes (2001) denominou de competência comunicativa<sup>3</sup>. Portanto, torna-se imprescindível para uma criança surda a possibilidade de interlocução e a identificação com usuários da língua de sinais que a utiliza como primeira língua, haja vista que, conforme Quadros e Cruz (2011, p.15)

A criança adquire a linguagem naturalmente na interação com as pessoas à sua volta, ouvindo ou vendo a língua ou as línguas, que estão sendo usadas. Embora a linguagem envolva processos complexos, a criança “sai falando” ou “sai sinalizando” quando está diante de oportunidades de usar a língua (ou as línguas).

Dessa maneira, o fato de as línguas de sinais terem surgido naturalmente por meio da interação entre sujeitos, uma vez que “devido a sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito [...] e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (FERREIRA BRITO, 1997, p.8) reforça a necessidade do contato da criança surda com um adulto conhecedor dessa língua para o seu desenvolvimento, tornando-se fundamental a aquisição da Libras nos primeiros anos de vida com modelos surdos.

Nessa direção, Lunardi (1998, p.85, citado por FARIA, 2011) informa que presença do professor surdo na escola, muito mais que modelo de linguagem e

---

<sup>3</sup> Hymes (2001) cunha o termo competência comunicativa e o define como o uso real da língua em situações concretas dentro de um contexto regido por normas socioculturais. De acordo com o autor, a competência comunicativa abarca duas subcompetências imprescindíveis: a linguística e a sociocultural. A primeira se refere ao conhecimento linguístico, ou seja, ao conhecimento e uso das normas gramaticais da língua, e a segunda se refere às normas socioculturais de uso da língua nos diversos contextos específicos de fala.

identidade, é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social.

Para Ribeiro (2015, p. 169) “Nessa interação dialógica em LIBRAS entre o educando e o professor está a prática de enunciação e de negociação, em que ambos expõem suas opiniões e ressaltam a representação de suas identidades”.

Os surdos têm direito a uma escola significativa nesses termos: um ambiente linguístico apropriado para a aquisição natural de sua língua. Da mesma forma tem direito a passar por um processo educativo natural que valorize sua identidade enquanto Surdo e que proporcione uma ambiência educacional que possa, de fato, propiciar-lhes tanto acesso e permanência no sistema educacional formal, bem como aprendizagem e desenvolvimento significativos para a vida, a partir da oferta de uma ambiência educacional bilíngue em que a Libras é a sua primeira língua: a língua de interlocução e a língua de instrução; e a Língua Portuguesa Escrita é sua segunda língua.

Dessa forma, a abordagem educacional bilíngue objetiva capacitar esse sujeito para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, “as línguas se tornam opções que são ativadas pelos falantes/sinalizantes diante das pessoas com quem falam, das funções que as línguas podem desempenhar e dos contextos em que podem estar inseridas” (QUADROS, 2005, p.29). Vários estudos (CARVALHO, 2010; FERNANDES; QUADROS, 2005; KOSLOWSKI, 2000; LACERDA; LODI, 2009; QUADROS, 2005;) apontam que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do educando surdo, pelos motivos aqui já apontados.

Essa perspectiva de interação comunicativa, segundo Barretos (2016, p.80), “também pode ser observada na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1984), para a qual a mediação com o meio, com os outros mais experientes, é fundamental na construção do sujeito como um ser cultural e no desenvolvimento cognitivo desse sujeito”.

Vygotsky e sua equipe de estudiosos, entre eles A. N. Leontiev e A. R. Luria, formaram a partir de suas pesquisas as bases da teoria sociocultural, também conhecida como abordagem sociointeracionista. Os autores discutiam temas como a origem e o desenvolvimento do psiquismo, os processos intelectuais, as emoções, a consciência, a atividade, a linguagem, o desenvolvimento humano e a aprendizagem (REIS, 2010).

Vygotsky (1984) nos fala da precocidade da percepção de objetos reais pela criança, com suas formas e significados. Segundo ele, a criança perceberia que o mundo tem sentidos diversos, os quais ela aprende a utilizar. Mas é necessária a colaboração do outro (pais, educadores, outras crianças) para que ela estabeleça as diferenciações. A capacidade de aprendizagem é entendida, nesta perspectiva, como uma atividade complexa, que vai sendo produzida e aperfeiçoada ao longo do processo de desenvolvimento e mediada pelo meio sócio-histórico-econômico e cultural no qual se está inserido.

Nessa direção, as interações comunicativas promovem dialeticamente a internalização de conceitos e a interação social, propiciando a qualquer sujeito a aprendizagem e o desenvolvimento constante de recursos estratégicos interacionais em contextos sociais diversos, independente da modalidade de comunicação que se utilize, o que, por sua vez, está intimamente relacionado com a imersão na língua propiciada pelo contato com o usuário fluente dessa língua.

De acordo com Walsh (2009, p. 27)

[...] a pedagogia ou as pedagogias de-coloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. São elas que visibilizam tudo o que o multiculturalismo oculta e dilui, incluindo a geopolítica do saber, a topologia do ser (MALDONADO-TORRES, 2006) e a teleologia identitária-existencial da diferença colonial. Aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde.

Entendo, conforme a autora, que é oportuno pensar uma perspectiva pedagógica que enlace com as perspectivas de interculturalidade crítica e decolonialidade. Para Mignolo (2007) a conceituação da colonialidade como constitutiva da modernidade já é, em si, o pensamento decolonial em marcha. Em relação aos projetos decoloniais, segundo o autor,

O argumento básico (quase um silogismo) é o seguinte: se a colonialidade é constitutiva da modernidade, posto que a retórica salvacionista da modernidade já pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade (daí os *damnés* de Fanon) essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento entre quem reage diante da violência imperial. Essa energia se traduz em projetos decoloniais

que, em última instância, também são constitutivos da modernidade (MIGNOLO, 2007, p. 27, tradução minha).

Outro conceito basilar a ser considerado na proposição das políticas linguísticas, na direção de uma abordagem crítica no ensino de línguas é a de interculturalidade. Para Walsh (2009) a interculturalidade é, cada vez mais, o termo usado para se referir a discursos, políticas, estratégias de corte multicultural-neoliberal.

Tubino (2005, p.5) conceitua interculturalidade como uma oferta ético-política de democracia inclusiva da diversidade alternativa ao caráter ocidentalizante da modernização social. O autor faz um contraponto entre o que ele denominou de interculturalidade funcional e interculturalidade crítica:

Se trata daquele interculturalismo que postula a necessidade do diálogo e do reconhecimento intercultural sem dar-lhe a devida importância ao estado de pobreza crônica e os muitos casos extremos em que se encontram os cidadãos que pertencem às culturas subalternas da sociedade. No interculturalismo funcional se substitui o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura ignorando a importância que ela tem - para compreender as relações interculturais – a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e “os desníveis culturais internos existentes no que se refere aos comportamentos e concepções dos estratos subalternos e periféricos de nossa própria sociedade (Tradução minha)<sup>4</sup>.

Registre-se a diferenciação conceitual que Tubino (2005, p. 94) faz entre interculturalidade e multiculturalismo:

Na América latina se faz uma distinção clara entre a interculturalidade e o multiculturalismo, a partir da qual, a opção pela interculturalidade é plenamente compartilhada. Apesar de que a palavra chave no multiculturalismo é a tolerância, a palavra chave na interculturalidade é o diálogo e a valorização do diferente. O multiculturalismo busca evitar a confrontação, mas não gera integração. Em seu lugar gera sociedades paralelas. A interculturalidade busca gerar relações de equidade a partir do reconhecimento e valorização das diferenças. Na educação

---

<sup>4</sup> Texto original: Se trata de aquel interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen - para comprender las relaciones interculturales - la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad.

intercultural o que se busca es melhorar a qualidade da convivência, que é muito mais do que a simples tolerância (Tradução minha)<sup>5</sup>.

A World Federation of the Deaf – WFD, uma organização não governamental internacional em 129 nações, representante e promotora dos direitos humanos de 16 aproximadamente 70 milhões de surdos em todo o mundo, há muito tempo com status consultivo no United Nations e membro fundador da International Disability Alliance’s -IDA, ao afirmar que “A educação de surdos deve ir além de um modelo de educação especial”, informam que precisamos é de configurações de linguagem de sinais como parte de um sistema educacional inclusivo. A WFD, ao referirem-se ao Relatório Global de Educação Inclusiva da IDA, publicado em 2020, que descreve as condições necessárias para construir um sistema de educação inclusivo voltado para fornecer educação de qualidade para todas as crianças e jovens de forma equitativa, dentre as 10 recomendações para governos e sociedade civil considerados essenciais para a implementação de políticas inclusivas educação para todos os alunos, incluindo crianças e jovens com deficiência, e incluindo crianças surdas, destaca que, crianças surdas em ambientes escolares locais, sem pares surdos e sem acesso ao ensino nas línguas de sinais nacionais não fornecem educação, quanto mais educação inclusiva. E ainda que, um componente importante de uma educação de sucesso para crianças surdas é que elas sejam educadas juntamente com outros que usam suas línguas de sinais nacionais.

Finalmente, considere-se que os doutores e mestres surdos das áreas de educação e linguística de surdos, ao se expressarem por meio da Nota de Repúdio ao Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES, datada de 01/09/2021, afirmam-se enquanto “sujeitos da nossa própria história, com identidade linguística e cultural da comunidade surda, conforme emana a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, promulgada como Emenda Constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, em cujo

---

<sup>5</sup> Texto Original: En América latina se hace una distinción clara entre la interculturalidad y el multiculturalismo, a partir de la cual, la opción por la interculturalidad es plenamente compartida. Mientras que la palabra clave en el multiculturalismo es tolerancia, la palabra clave en la interculturalidad es diálogo y valoración del diferente. El multiculturalismo busca evitar la confrontación, pero no genera la integración. En su lugar genera sociedades paralelas. La interculturalidad busca generar relaciones de equidad a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias. En educación intercultural lo que se busca es mejorar la calidad de la convivencia, que es bastante más que la simple tolerancia.

Artigo 24 obriga o Estado Brasileiro a prover: a) facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística das comunidades surdas; b) garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

### 3. METODOLOGIA

Pretende-se desenvolver a pesquisa voltada para a implementação de Políticas Linguísticas Educacionais de educação Bilíngue de Surdos, centrando-se na demanda do povo surdo por esta modalidade educacional. Para tanto considera-se o desenvolvimento deste projeto de maneira transdisciplinar, pois valoriza-se os saberes que percorrem as diversas ciências, indo para além delas, sem nos preocuparmos com limites ou fronteiras, considerando em nossa investigação os outros e os vários modos de conhecimento. Neste sentido, para a realização da pesquisa, serão analisados a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 e o Decreto n.º 5626/05.

Assim sendo, opta-se pela abordagem qualitativa de pesquisa e pretende-se, para gerar-se dados, a análise documental das referidas fontes de pesquisa para, em seguida, interpretar-se os dados obtidos considerando-se o diálogo com a literatura estudada. Assim sendo, o corpus da pesquisa será constituído das referidas análises documentais.

Para os estudos e pesquisas que ora se propõe, entende-se que a abordagem qualitativa de pesquisa é a mais adequada, por ser aqui entendida como conjunto de práticas interpretativas, uma multiplicidade de métodos que asseguram uma compreensão do fenômeno estudado.

De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa considera importantes todos os dados da pesquisa, preocupa-se mais com o processo do que com o produto, não interessando, por exemplo, em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas e sim em retratar a perspectiva dos participantes e colaboradores com a pesquisa, que, nesse caso, trata-se do povo surdo.

Portanto, a pesquisa qualitativa representa um “caminho novo” na contramão da rigidez de uma cientificidade, julgada como neutra e objetiva, abrindo espaço

para que os investigadores escolham e construam novas alternativas de pesquisa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), o tipo de pesquisa que considera a abordagem qualitativa tem como objetivo ressaltar o âmbito construído socialmente, a relação do pesquisador com o estudado, bem como as limitações que de alguma forma influenciam a investigação.

Para a coleta, os registros e a produção de dados da pesquisa serão considerados a pesquisa documental.

Conforme Matos e Lerche (2001), citados em Fonseca (2002), a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.

Os documentos analisados podem ser atuais ou antigos, e podem ser usados para contextualização histórica, cultural, social e econômica de um lugar ou grupo de pessoas, em determinado momento da história. Por essa razão, é um tipo de pesquisa bastante utilizado nas ciências sociais e humanas.

A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente e tem objetivos específicos, podendo ser um rico complemento à pesquisa bibliográfica. Além disso, permite fazer análises qualitativas sobre determinado fenômeno.

Assim considerado, a forma de trabalhar os dados da pesquisa se dará a partir da análise comparativa entre os dois documentos estudados, visando refletir sobre as possibilidades de inclusão e/ou segregação social de educandos surdos sob o olhar da pedagogia decolonial ao se verificar a importância da Língua Brasileira de Sinais-Libras para a implementação da Educação Bilíngue de Surdos, bem como a importância do profissional bilíngue surdo nesse âmbito.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para registrar algumas ações relacionadas às políticas linguísticas educacionais de Educação de Surdos, referenda-se: Curso Letras Libras – EAD e presencial; Pedagogia Bilíngue - EAD e presencial; Disciplina Libras nas licenciaturas e fonoaudiologia Escolas Bilíngues de Surdos; Enem em Libras;

criação da Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos – MEC; a TV INES pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e, recentemente, a lei de nº 14.191 de 03 de agosto de 2021 que inclui a Educação Bilíngue de Surdos enquanto modalidade na LDB. Estas políticas refletem a luta das Comunidades Surdas Brasileiras.

A este respeito, Faria (2011, p. 90) nos informa que

Essa conquista é oriunda de um contexto histórico-político e social de movimento pelos direitos humanos e direitos linguísticos, com debates, ações e muitas lutas da comunidade surda em âmbito nacional e internacional, que foram bem explorados em diversas publicações, como as de Mazzotta (2005), Soares (2005), Felipe (2006), Quadros (2006) e Quadros et al. (2009).

Destaque-se, nesse âmbito, os movimentos sociais em nosso país que impulsionaram a redação e a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e do Decreto nº 5.626/05 datam da década de 1990.

Segundo Lodi (2013), a Política Nacional de Educação Especial foi elaborada sob a ótica do discurso que tem como objetivo valorizar os processos inclusivos dos alunos público-alvo dessa modalidade educacional – a Educação Especial. Esta autora nos informa que,

Enquanto o texto da Política de Educação Especial visa instituir objetivos e traçar diretrizes que deem conta da enorme diversidade que constitui o alunado brasileiro, o texto do Decreto nº 5.626/05 dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas. Enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos e, a fim de que essa proposta seja efetivada, estabelece como deve ser a formação dos profissionais para atuarem junto a esses estudantes (LODI, 2013, p. 53).

Percebe-se, assim, uma cisão entre o foco das políticas públicas voltadas para as especificidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes, evidenciando uma marca histórica de luta e conquista dos direitos linguísticos dos primeiros com vistas à inclusão social, deslocando essa educação das discussões gerais sobre a especial e constituindo-a como uma área específica de saber (LODI, 2013).

Vale a pena mencionar o fato de que, embora o direito dos alunos surdos à educação bilíngue seja também reconhecido no documento da Política de Educação Especial enquanto ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais e de

haver o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos esse documento não deixa claro qual língua (língua portuguesa ou Libras) deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas. Nesse mesmo viés, “a Libras adquire, no texto da Política de Educação Especial, caráter instrumental, distanciando-se de seu status linguístico” e essa língua de sinais “era submetida a compartilhar, com a linguagem oral, os mesmos espaços discursivos” (LODI, 2013, p.56), indicando que e os sinais eram tratados como instrumento para o desenvolvimento da língua portuguesa.

Isto significa que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Essa leitura nos informa também a necessidade da oferta de serviços de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa para todos os níveis educacionais. (LODI, 2013).

Assim sendo, conforme evidenciado pela referida autora, a questão sobre como possibilitar o processo educacional em Libras por meio de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa e/ ou por intermédio de professores que não são usuários da Libras é um aspecto não abordado pela Política de Educação Especial e que impactou, desde então, diretamente as Políticas Linguísticas de Educação Bilíngue de surdos.

Por outro lado, “... é inegável o avanço obtido em relação ao sujeito surdo, à Libras e às políticas linguísticas no Brasil após a aprovação do Decreto 5.626/2005” (QUADROS; PATERNO, 2006; FELIPE, 2006, citado por FARIA, 2011 p. 89).

De acordo com Faria (2011, p.89),

O avanço trazido pelo Decreto (referindo-se ao Decreto 5626/2005) é muito mais significativo do que as normativas implementadas anteriormente, como: a Lei 10.098 de 2000, no seu artigo 183 , que anunciou a responsabilidade do Poder Público para implementar a formação de profissionais intérpretes de Libras; e a Lei 10.436/2002 que instituiu oficialmente a Libras como meio de comunicação e expressão e determinou a obrigatoriedade do ensino da Libras em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos.

Depreende-se que, enquanto a Política de educação Especial renega à Libras o seu status de primeira língua para as pessoas surdas, ressaltando a hegemonia da língua portuguesa no processo educacional, no Decreto nº 5.626/05 a Libras adquire papel central nesse âmbito, passando a ser privilegiada como única capaz de garantir a participação educacional/social dos surdos em todas as esferas de

atividade, e o português, em sua modalidade escrita, é tratado como segunda língua.

Tais reflexões que envolvem o status da língua de sinais perspectivado na Política de Educação Especial e no Decreto 5626/05, trazem, associadamente, questões relativas à atuação do profissional bilíngue surdo na implementação da educação bilíngue dos próprios surdos.

Lodi (2013, p.60), colabora com a seguinte reflexão no que tange à valorização do professor surdo pela Política de Educação Especial:

[...] resta aos alunos surdos (se referindo ao teor da Política de Educação Especial) adaptarem-se às metodologias de ensino pensadas para os ouvintes e aos intérpretes, responsabilizar-se pelos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos pedagógicos, sem qualquer consideração no que concerne à formação desses profissionais, ao momento de desenvolvimento de linguagem em que se encontram as crianças surdas e à importância da relação professor-alunos para o ensino e a aprendizagem escolar. Soma-se a tal processo, a necessidade do deslocamento dos alunos a um espaço distinto ao da sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos escolares em Libras (caso haja professores fluentes na língua).

Nessa mesma direção, Faria (2011, p.91-92) ressalta que o Decreto 5.626/2005 apresenta a Libras como disciplina curricular e, portanto, um conteúdo a ser ensinado nos diversos níveis e modalidades da educação por um Instrutor de Libras ou Professor de Libras (art. 8º, § 2º), após um exame de proficiência:

art. 7º: Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, *caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior*, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - *instrutor de Libras*, usuário dessa língua com formação de *nível médio e com certificado* obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (grifo da autora).

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras *habilitará o instrutor ou o professor para a função docente* (grifo da autora).

Assim, o Instrutor, conforme se segue, na argumentação de Faria (2011, p.91), só é citado para atuar na educação formal no Brasil, nos cursos de graduação e pós-graduação, até o fim da década do Decreto, neste caso até o ano de 2015, desde que tenha a Certificação do ProLibras, indicando que o Instrutor de Libras não está legalmente apto para atuar na docência em escola de Educação Básica no Brasil, pois, caso tenha formação pedagógica, em cursos de licenciatura, já não é Instrutor, mas sim Professor:

A Lei 12.014/2009 que altera o art. 61 da LDB: Art. 1º O art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Nessas condições, *o Instrutor de Libras, conforme descrito no Decreto 5.626/2005, é considerado como um trabalhador da educação, porém sem habilitação para a docência aos alunos de educação básica*” (FARIA, 2011, p.91, grifo nosso).

Desta forma, percebe-se nas políticas linguísticas dos documentos evidenciados neste estudo, decisões, intencionalidades, planejamentos e proposições por parte do Estado (CALVET, 2002, 2008) sobre como deve ser entendido a comunicação, a linguagem, a aquisição/aprendizagem e uso de línguas, bem como os atores envolvidos neste processo.

Para essas discussões, considera-se que a Língua nasce na interação e existe na e para a interação, e pode ser entendida como um complexo processo que compreende relações naturais, mentais e sociais, ou seja, ela é a própria comunicação e não um instrumento de comunicação.

Ressalta-se, quanto às ambiências educacionais, e levando-se em consideração os sujeitos surdos, cuja grande maioria dos profissionais da educação é de ouvintes, o acesso às vivências e experiências comunicativas, especialmente as que envolvem a língua de sinais, são de extrema importância para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

Nesse sentido, a experiência de aquisição/aprendizagem e uso de línguas, aqui se destacando, dentre elas, a língua de sinais, se dá com mais efetividade na

interação comunicativa entre os sujeitos que possuem essa língua enquanto primeira língua: os próprios surdos usuários dessa língua. Para Bakhtin (1992), o locutor e o ouvinte devem participar da mesma comunidade linguística e dividir inúmeras condições sociais que definam a relação de pessoa a pessoa, determinando a partilha do sistema linguístico. Por isto não basta que dois indivíduos quaisquer se encontrem para que a palavra ou signo se constitua é necessário que pertençam à mesma comunidade linguística.

Ribeiro (2015, p.171) colabora com essa discussão ao afirmar que

É fato que o encontro entre o professor e o educando surdo envolve, além da relação professor-aluno, questões relacionadas à identificação com o surdo adulto, aqui no caso o professor surdo. Com a língua de sinais, a criança e o professor são coparticipantes no mundo simbólico da linguagem, pelas experiências visuais, e passam coletivamente a produzir sentido e significados a partir de vivências de um contexto linguístico também muito semelhante.

A instituição de ensino regular, ao desconsiderar o contato do surdo com professores surdos fluentes na Libras, corrobora com a perpetuação dessa relação evidenciada no âmbito familiar entre o sujeito e a língua, na qual a Língua Portuguesa, considerada a língua de comunicação e instrução, possui lugar de destaque e supremacia em relação à Libras. Ou seja, ao não dar o devido destaque a essa última enquanto língua de interlocução do surdo, por propiciar-lhe melhores condições de interação, aprendizagem e desenvolvimento, acaba por promover uma exclusão velada desses sujeitos ao minimizar-lhes a possibilidade de experiências comunicativas significativas.

Assim sendo, Políticas Linguísticas Educacionais, nesse âmbito, devem considerar as abordagens de ensino de língua que busquem privilegiar uma pedagogia e práxis humanista e libertadora para a autonomia e emancipação dos sujeitos - uma pedagogia de-colonial, considerando as contradições sociais da prevalência das relações de opressão e desumanização no contexto atual do capitalismo globalizado e, principalmente, as “mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização” (WALSH, 2009, p. 27).

Este modo de pensar alguns princípios para a proposição de políticas linguísticas educacionais, insere-se, portanto, no paradigma da educação intercultural crítica. Nestes termos não é possível aceitar uma hierarquização entre as línguas, nem uma supervalorização de um falante em relação a outro. Portanto, considera-se o diálogo e o respeito entre as culturas.

Atente-se ainda para o fato de que o pleno desenvolvimento das potencialidades dos surdos está intimamente relacionado à: (a) aquisição e desenvolvimento da língua de sinais; (b) identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; (c) o desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; (d) vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; (e) a participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc. (SKLIAR, 2005).

Portanto, corrobora-se com as palavras de Skliar (2005) quando ele diz que expor a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, mas que isto, além de não poder ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, não se trata de uma decisão que afeta tão somente certo momento da estrutura pedagógica, e tampouco não é uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. De acordo com o autor, este é um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou escolas. É este o sentido atribuído pelo autor a uma educação possível: a criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e o modo como eles reconstróem o próprio processo de educação.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este estudo, ao indagar sobre o papel da Língua Brasileira de Sinais-Libras, bem como do professor bilíngue surdo expressos nas políticas linguísticas educacionais para surdos sinalizantes da Libras tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 e o Decreto n.º 5626/0, discutimos sobre a colonialidade imposta pelos ouvintes sobre os surdos brasileiros, visto que a sua língua natural, a Libras, bem como as reivindicações dos próprios surdos pela educação que eles próprios querem, não

são consideradas nas políticas linguísticas, com destaque, nesse estudo, pela referida Política Nacional de 2008.

Quanto aos aspectos ligados ao papel da Libras, corrobora-se com Aguiar e Chaibui (2014), ao informarem que a comunidade surda vive, atualmente, uma situação de colonialidade, pois seu processo histórico, cultural e linguístico são desvalorizados mediante um discurso multicultural e, acrescentando-se a este, o intercultural funcional.

Nesse âmbito, ao considerar a conceituação de interculturalidade crítica de Walsh (2009), autoras surdas (PERLIN, 1998; STUMPF, 2009) apresentam a existência da categoria binária surdo-ouvinte, bem como a hegemonia da segunda sobre a primeira por decorrência, em destaque, da desvalorização da Língua Brasileira de Sinais em relação à Língua Portuguesa.

No que se refere ao papel do professor bilíngue surdo, percebe-se que a presença desse profissional na implementação da Educação Bilíngue de Surdos, em ambos os documentos analisados, não é considerada em caráter de exclusividade e sim como prioridade. Isto tem propiciado uma realidade, quanto a oferta educacional, em que muitas secretarias de educação não possuem em seu quadro de servidores o Professor de Libras surdo.

Fica evidente com este estudo a necessidade do rompimento da colonialidade sobre o surdo por meio de políticas linguísticas que tenham como sustentação a educação que os próprios surdos reivindicam, considerando-se a contribuição nessa temática sobre o conceito de interculturalidade informado por Catherine Walsh (2001, p. 10-11, citado por CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 26), enquanto:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

- Uma meta a alcançar.

Por continuação, e não por fim, tornam-se imprescindíveis estudos nesse âmbito que possam contribuir na proposição de políticas linguísticas de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos sinalizantes da Libras, se representam como possível e o modo como eles reconstruem o próprio processo de educação, em atenção aos documentos legais, no alcance dos direitos fundamentais desses sujeitos, especificamente, neste estudo, aos direitos reivindicados por esse povo quanto a uma educação de qualidade e ao longo da vida para todos e para cada um, em que seja garantido, em destaque, a Libras como língua de comunicação, interação, instrução, ensino, a identificação das crianças/estudantes com seus pares e com adultos surdos sinalizantes e fluentes na Libras, a participação na vida comunitária para desenvolvimento de processos culturais específicos e a plena atuação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar e de cidadania.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, T.C de; CHAIBUI, k.; *A Colonialidade sobre o Surdo*. Centro Virtual de Cultura Surda. Revista Virtual de Cultura Surda. Edição N° 13, 2014. Disponível em: <https://editora-arara>

[azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20KARIME%20CHAIBUE%20e%20THIAGO%20CARDOSO%20AGUIAR.pdf](https://editora-arara.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20KARIME%20CHAIBUE%20e%20THIAGO%20CARDOSO%20AGUIAR.pdf). Acesso em: 30 Jul. 2021

ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ATAYDE RIBEIRO, E. B. *Situação Sociolinguística dos Surdos e as Políticas de ensino bilíngue em Goiás: Libras na interação professor surdo e educando Surdo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras. UFG, Goiânia, 2016.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira). 2. ed. Martins Fontes, São Paulo, 1997.

BARRETOS, E.A. *A situação de comunicação dos Akwe-Xerente Surdos*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). 2016. Faculdade de Letras. UFG, Goiânia, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. 2005.

CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

\_\_\_\_\_. *As políticas linguísticas*. Tradução: ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F de. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil*. Educação em Revista, v.26, n.01, 2010. p.15-40

CAVALCANTE FILHO; U. TORGA, V. L. M. *Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio histórica e ideológica da língua(gem)*. I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, Vitória, Espírito Santo, 2011. Disponível em: <[www.periodicos.ufes.br/coneiasl/article/download/2014/1526](http://www.periodicos.ufes.br/coneiasl/article/download/2014/1526)>. Acesso em: 22 Set. 2015.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.  
FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística*. 6. ed. Contexto. São Paulo. 2002

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, J. G. *Formação, Profissionalização e Valorização do Professor Surdo: reflexões a partir do Decreto 5.626/2005*. Rev. Bras. Ed. Esp., v.17, n.1, Marília, 2011. p.87-100

FERREIRA BRITO, L. A Língua Brasileira de Sinais. In: RINALDI, G. (et.al). *Educação Especial: Deficiência auditiva*. Série Atualidades Pedagógicas n. 4., V.3, Fascículo 7. Brasília: SEESP, 1997.

FERREIRA, A. B.; SOUZA, G. M.; LIMA, S. *(De) colonialidade discursiva: uma reflexão sobre os processos de regulação e normalização da escrita no campo acadêmico-científico*. Polifonia, vol. 28, n. 52. Cuiabá-MT, 2021. p. 11-35. Disponível em: <file:///C:/Users/euder/Downloads/13705-Texto%20do%20Artigo-57066-1-10-20220423.pdf>. Acesso em 04 Ju. 2022.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. 17ª ed. São Paulo, 1987.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2014. 232 p.

HYMES, D. On communicative competence. In: DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Malden, MA: Blackwell, 2001.

LACERDA, C. B. F. *O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo*. Rev. Bras. Educ. Esp. vol.13. n. 2. Marília, 2007. p. 257-280. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008)>. Acesso em: 22 Ago. 2015.

LODI, A. C. B. *Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, 2013. p. 49-63

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GOMEZ, S. GROSFUNGUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Universidad Central. Instituto de estudios sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar. Bogotá, 2007.

ORLANDI, E.P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PERLIN, Gládis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

QUADROS, R. M. de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. Editora Mediação. 2ª ed. Porto Alegre, 2005.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. *Língua de Sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REIS, F. Um olhar acerca da formação docente para atuar na educação de surdos. In: ANDREIS-WITKOSKI, M.R.P.F. (Org.) *Educação de surdos em debate*. Ed. UTFPR. Curitiba, 2014. p. 233-245. Disponível em: <[http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo/educacao\\_surdos\\_em\\_debate.pdf](http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo/educacao_surdos_em_debate.pdf)>. Acesso em: 02 Ago. 2015.

REIS, S. C. dos. *Do discurso à prática: Textualização de Pesquisas sobre o Ensino de Inglês Mediado por Computador*. 2010. 227 f. Tese (Doutorado em letras) –

Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 2010.

SACKS, O.W. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. (trad. MOTTA, L.T.). Companhia das Letras. São Paulo, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago De; ALVES, Laís Hilário. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, 2021. p.64-83. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/2336/1441#:~:text=A%20pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica%20%C3%A9%20o,publicados%2C%20para%20apoiar%20o%20trabalho>. Acesso em 22 Abr. 2022.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller; STUMPF, Marianne Rossi. (Org.). *Estudos surdos IV*. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2009. p. 425-450.

TUBINO, F. *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos*. Cuadernos Interculturales, vol. 3, núm. 5, Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile , 2005. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>>. Acesso em: 21 Ago. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALSH, C. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e re-viver*. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.