

MAURÍCIO LOUBET

**DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS, (DE)COLONIALIDADE E
LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO**

CAMPO GRANDE – MS

2024

MAURÍCIO LOUBET

**DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS, (DE)COLONIALIDADE E
LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação à obtenção de título de Doutor.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki.

CAMPO GRANDE – MS

2024



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato



MAURÍCIO LOUBET

**DIALOGANDO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS, (DE)COLONIALIDADE E
LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO**

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki (orientadora – presidente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha (membro titular interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Ivani Rodrigues da Silva (membro titular externo)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes (membro titular interno)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Profa. Dra. Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos Lopes (membro titular externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (membro suplente interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Felipe de Almeida Coura (membro suplente externo)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato



Dedico essa pesquisa a Deus, ao Povo Surdo, à comunidade Surda, aos meus amigos, familiares, companheiros e a todos e todas que torcem pelo meu progresso!



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso minha gratidão a Deus, a quem reconheço como a essência da vida, sempre a me guiar, iluminar e proporcionar momentos significativos para o meu amadurecimento moral, pessoal e profissional. Sem Ele, nada disso seria possível.

Aos Surdos, agradeço profundamente por me receberem e me permitirem adentrar no universo linguístico e cultural que habitam, compartilhando comigo sua rica e complexa vivência.

Aos professores e aos tradutores intérpretes de Libras e da Língua Portuguesa, que, com seu trabalho essencial, contribuem para o desenvolvimento pedagógico de tantos.

Minha mãe, Helen Rose Garcia Pereira, merece todo o meu reconhecimento. Sua influência na minha formação moral e educacional, e sua presença constante nos momentos de maior necessidade, foram alicerces fundamentais. Reconheço que, se não fosse ela, a minha matriarca, eu não teria cursado Libras e também não tentaria o processo seletivo de doutorado.

Sou imensamente grato a Paulo Roberto Nunes, por ser tão companheiro da minha mãe nessa trajetória. Aproveito a ocasião para destacar que, nos momentos em que eu estava concentrado com o desenvolvimento da pesquisa, ele protagonizou estar do lado da minha mãe nos momentos em que eu estive ausente.

Sou grato a Izabel Garcia Sanches e Eladia Alves, minhas avós queridas, por suas contribuições repletas de amor, alegria e por seus sábios conselhos, que sempre me trouxeram leveza nos momentos de tensão. Embora ausentes fisicamente neste instante de defesa, sei que enfeitam o plano espiritual e me acompanham de uma outra forma.

Não poderia deixar de agradecer a Cláudio Roberto Soares da Silva pela parceria e paciência demonstradas ao suportar comigo os momentos difíceis da conclusão da pesquisa.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato



Estendo meus agradecimentos a Jacinta Loubet (madrinha), Aparecida Loubet (tia), Celanira Loubet (tia), Sônia Regina Loubet Dias Vieira (prima), Suzydarlin Loubet Dias Vieira (prima), Victor Hugo Loubet (primo) e Camily Loubet (prima) pelo amor, carinho e orações direcionadas a mim.

Ao meu pai, Clodomiro Loubet, minha querida madrastra Ramona Castro e ao meu irmão, Fernando Loubet, sou eternamente grato pelo apoio incondicional e pelas palavras de encorajamento, que foram fundamentais para que eu perseverasse sem hesitar.

Aos amigos Ricardo Miranda dos Santos, Verônica Teixeira Silva, Anderson Alves de Sousa, Maria Olívia Fernandes e Joana D'arc de Sousa, meu agradecimento especial pelas palavras de incentivo nos momentos de apreensão.

Ao prezado José Roberto Costa Cardoso, agradeço por suas inspiradoras palavras, elas foram faróis de orientação ao longo deste percurso.

Minha gratidão se estende à estimada Rozemari Aparecida de Sousa, a Dalvanize Alves de Sousa, Alice Gomes Selen, Ceila Gomes e Filício Selen, que me acolheram como parte de sua família e dedicaram seus cuidados a mim nos períodos de maior necessidade.

Ao respeitado Ailton Souza de Oliveira, agradeço pelas valiosas contribuições metodológicas.

Às queridas Shirley Vilhalva e Eudália Gonçalves Vieira, com quem tive a honra de militar em prol das causas Surdas, sou imensamente grato.

Aos companheiros da turma de mestrado de 2015.1, carinhosamente chamada de "Turma Magali", com quem compartilhei tantas experiências únicas, expressei minha gratidão. Cada momento vivido ao lado de Jéssica, Franciele, Crisley, Ana Paula, Natacha, Daniel, Geraldo, Clayton, Joelma, Juliana, Lene, Lielza, Nair, Sandra e Yaneth foi um presente celestial.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki, afetuosamente chamada de "MÃEDORA", reconheço sua incansável disposição e seu direcionamento teórico-metodológico, além de seu apoio com palavras de conforto que me revigoraram a cada etapa.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato



Agradeço aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha, Profa. Dra. Ivani Rodrigues da Silva, Prof. Dr. Rosivaldo Gomes, Profa. Dra. Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos Lopes, Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro, que participaram das bancas de qualificação e defesa, oferecendo observações enriquecedoras para o aprimoramento deste trabalho.

Por fim, manifesto minha gratidão aos entes queridos que, embora não estejam mais fisicamente conosco, contribuíram espiritualmente para esta trajetória.

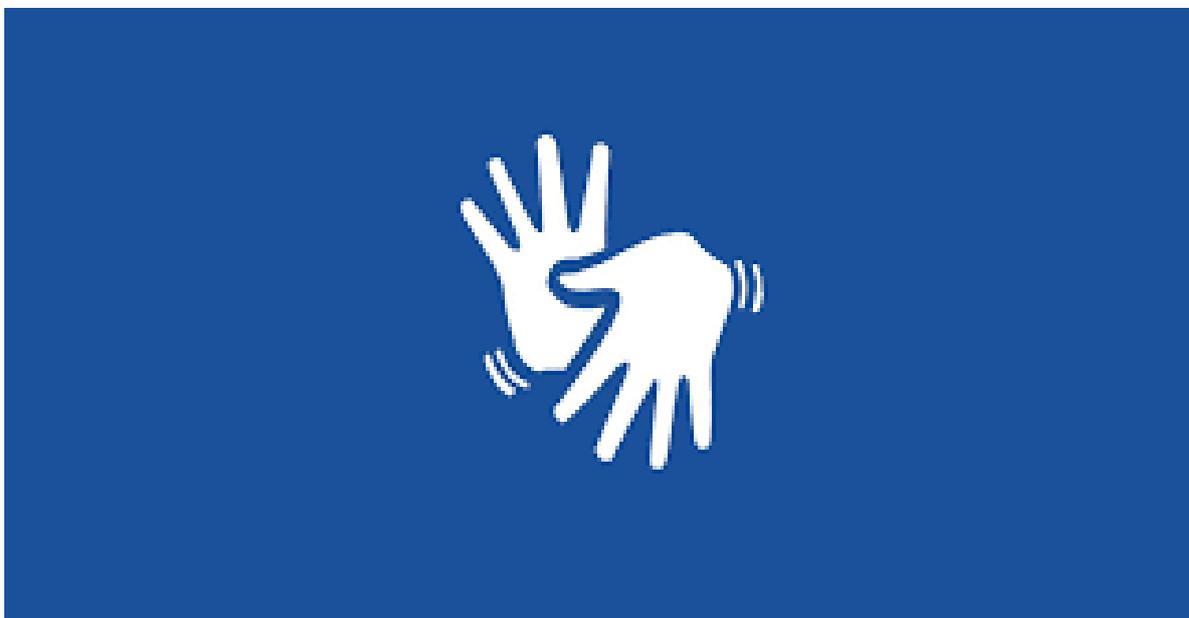
A todos e todas, minha gratidão é infinita! Sem vocês, esta conquista não teria sido possível!



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato



Epígrafe visual – Representação Imagética de Língua Brasileira de Sinais



Disponível em: <https://guiaderodas.com/confira-cinco-cursos-de-libras-gratuitos-e-online/>



RESUMO

A educação de alunos Surdos é uma questão amplamente debatida devido aos inúmeros obstáculos linguísticos e metodológicos que comprometem o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Para desenvolver a pesquisa, estabelecemos o seguinte objetivo geral: problematizar as contribuições do letramento visual crítico e da perspectiva (de)colonial para a educação de Surdos. Partindo de tal objetivo, especificamente almejamos: 1) Discutir os conceitos de Letramento Visual Crítico articulando suas definições, características e relevância no contexto educacional; 2) Descrever as manifestações e implicações de ocorrências (de)coloniais na educação de Surdos. Com o intento de alcançarmos tais objetivos, selecionamos a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, para desenvolver as reflexões emergidas durante a pesquisa. O levantamento bibliográfico foi realizado em janeiro de 2023 e identificou teses e dissertações publicadas de 2000 a 2019. Sendo assim, recorremos a pesquisas atinentes à educação de Surdos (Ferreira, 2019; Mendes, 2015; Perlin, 2003; Giordani, 2003; Nascimento, Silva, 2019; Mahl, Ribas, 2013; Sá, 2006; Lane, 2008; Longman, 2007; Freitas, 2021; Lobato, 2023; Quadros, 1997 e entre outras), ao letramento visual crítico (Ferraz, 2011, 2012, 2014, 2019; Mizan, 2011, 2013; Cotrim, 2018; Ferraz e Mizan, 2019, 2023; Mizan e Ferraz, 2021; Cotrim e Ferraz, 2014; Takaki, 2012 e entre outras) e à (de)colonialidade (Maldonado-Torres, 2003; Mignolo, 2003, 2017; Quijano, 2005, 2007; Walsh, 2009 e entre outras). Além de discutirmos esses âmbitos, elaboramos três eixos reflexivos com indagações para fomentar as possíveis significações e pontos de vista gerados a partir de imagens que selecionamos. Os resultados indicam uma ausência de pesquisas focadas no letramento visual crítico para Surdos, destacando a necessidade de expandir os horizontes metodológicos e teóricos para incluir e valorizar as experiências visuais e comunicativas dos Surdos nesse âmbito de pesquisa.

Palavras-chave: Surdos, educação, letramento visual crítico, (de)colonialidade.



ABSTRACT

The education of Deaf students is a widely debated issue due to the numerous linguistic and methodological obstacles that compromise these learners' academic development. To carry out this research, we established the following general objective: to problematize the contributions of critical visual literacy and the (de)colonial perspective to Deaf education. Building on this goal, we specifically aimed to: (1) Discuss the concepts of Critical Visual Literacy by articulating their definitions, characteristics, and relevance in the educational context; and (2) Describe the manifestations and implications of (de)colonial occurrences in Deaf education. In order to achieve these objectives, we conducted a bibliographical study with a qualitative approach, developing the reflections that emerged during the research process. The literature review took place in January 2023 and identified theses and dissertations published from 2000 to 2019. Consequently, we drew upon studies related to Deaf education (Ferreira, 2019; Mendes, 2015; Perlin, 2003; Giordani, 2003; Nascimento & Silva, 2019; Mahl & Ribas, 2013; Sá, 2006; Lane, 2008; Longman, 2007; Freitas, 2021; Lobato, 2023; Quadros, 1997, among others), critical visual literacy (Ferraz, 2011, 2012, 2014, 2019; Mizan, 2011, 2013; Cotrim, 2018; Ferraz & Mizan, 2019, 2023; Mizan & Ferraz, 2021; Cotrim & Ferraz, 2014; Takaki, 2012, among others), and (de)coloniality (Maldonado-Torres, 2003; Mignolo, 2003, 2017; Quijano, 2005, 2007; Walsh, 2009, among others). In addition to discussing these areas, we developed three reflective axes featuring questions to foster possible meanings and viewpoints generated from the images we selected. The results indicate a lack of research focusing on critical visual literacy for Deaf students, highlighting the need to broaden methodological and theoretical horizons to include and value Deaf individuals' visual and communicative experiences in this field of study.

Keywords: Deaf, education, critical visual literacy, (de)coloniality.



RESUMEN

La educación de alumnos Sordos es un tema muy debatido debido a los numerosos obstáculos lingüísticos y metodológicos que ponen en riesgo el desarrollo del aprendizaje de estos estudiantes. Para llevar a cabo la investigación, establecimos el siguiente objetivo general: problematizar las contribuciones de la alfabetización visual crítica y de la perspectiva (de)colonial en la educación de Sordos. A partir de este objetivo, concretamente buscamos: 1) Discutir los conceptos de Alfabetización Visual Crítica, articulando sus definiciones, características y relevancia en el contexto educativo; 2) Describir las manifestaciones e implicaciones de los sucesos (de)coloniales en la educación de Sordos. Con el fin de alcanzar dichos objetivos, seleccionamos la investigación bibliográfica con un enfoque cualitativo para desarrollar las reflexiones emergidas durante el estudio. La revisión bibliográfica se llevó a cabo en enero de 2023 y se centró en tesis y disertaciones publicadas entre 2000 y 2019. Por lo tanto, recurrimos a investigaciones relacionadas con la educación de Sordos (Ferreira, 2019; Mendes, 2015; Perlin, 2003; Giordani, 2003; Nascimento, Silva, 2019; Mahl, Ribas, 2013; Sá, 2006; Lane, 2008; Longman, 2007; Freitas, 2021; Lobato, 2023; Quadros, 1997, entre otras), la alfabetización visual crítica (Ferraz, 2011, 2012, 2014, 2019; Mizan, 2011, 2013; Cotrim, 2018; Ferraz y Mizan, 2019, 2023; Mizan y Ferraz, 2021; Cotrim y Ferraz, 2014; Takaki, 2012, entre otras) y la (de)colonialidad (Maldonado-Torres, 2003; Mignolo, 2003, 2017; Quijano, 2005, 2007; Walsh, 2009, entre otras). Además de debatir sobre estos ámbitos, elaboramos tres ejes reflexivos con preguntas para fomentar los posibles significados y puntos de vista generados a partir de las imágenes seleccionadas. Los resultados señalan la ausencia de investigaciones enfocadas en la alfabetización visual crítica para Sordos, destacando la necesidad de ampliar los horizontes metodológicos y teóricos para incluir y valorar las experiencias visuales y comunicativas de los Sordos en este ámbito de estudio.

Palabras clave: Sordos, educación, alfabetización visual crítica, (de)colonialidad.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato



LISTA DE SIGLAS EM ABREVIÇÕES

LGP - Língua Gestual Portuguesa

LSPY - Língua de Sinais Paraguaia

ASL - American Sign Language (Língua de Sinais Americana)

BSL - British Sign Language (Língua de Sinais Britânica)

LSK - Língua de Sinais Coreana

Libras - Língua Brasileira de Sinais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OASISBR - Portal Brasileiro de Publicações e Dados em Acesso Aberto

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato



LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 - Epígrafe Visual: "Quais caminhos serão percorridos pela pesquisa"?

Imagem 2 - Epígrafe Visual: "Quebra de correntes representando a libertação dos Surdos e o poder transformador da Língua de Sinais".

Imagem 3 - Epígrafe Visual: "A distorção da realidade".

Imagem 4 - " Edição da imagem ".

Imagem 5 - "Haitiano tomando banho no mictório".

Imagem 6 - "Nós somos SURDOS e Não somos SURDO-MUDO".



SUMÁRIO

1. CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1 Percurso Metodológico.....	20
1.2 (In)quietudes que Motivaram a Pesquisa: Resistências, Rupturas e Desdobramentos.....	28
2. CAPÍTULO 2 - Quebrando Amarras: A (De)Colonialidade Surda e o Poder Libertador Da Língua de Sinais.....	32
2.1 (De)Colonialidade(s) Surda(s): diálogos conceituais.....	34
2.2 Ocorrências (De)Coloniais Envolvendo Os Surdos: Entre A Opressão E A Resistência	51
2.3 Resignação Cultural: A Oralidade E Os Sinais No Âmbito Educacional.....	54
2.4 Isolamento Cultural: A Tentativa De Aniquilar As Línguas De Sinais.....	58
2.5 Despertar Cultural: A Valorização das Línguas de Sinais e a Ressignificação Identitária Surda.....	66
3. CAPÍTULO 3 - LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO.....	85
3.1 Língua(gem) e Letramento visual crítico: implicações conceituais.....	89
3.2 Letramento visual crítico: questionamentos imagéticos.....	111
3.3 Além das imagens: eixos reflexivos que despertam múltiplas significações.....	113
4. Considerações Complementares.....	121
5. Referências	127

1. CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Imagem 1 – Epígrafe Visual: Quais caminhos serão percorridos pela pesquisa?



Fonte: <https://www.cuyfdcoalition.org/online-alcohol-abuse-prevention-training>

Abrimos a introdução dessa tese com a imagem acima com a necessidade que temos de transgredir o grafocentrismo que costuma predominar nas teses de doutorado. Esse predomínio também é observado em artigos acadêmicos, dissertações de mestrado e outras produções científicas. Assim sendo, destacamos que nossa escolha foi por uma epígrafe visual, ao invés de uma escrita em língua portuguesa como ocorre de costume. Ponderamos, ainda, que a partir dessa nossa



perspectiva de transgressão grafocêntrica, cada capítulo será iniciado com uma epígrafe visual.

Na epígrafe visual apresentada no início da introdução, temos a “representação” da figura humana diante de uma encruzilhada possibilitando diversos caminhos a serem seguidos. Somos levados a inferir que esta situação gera dúvida e consternação sobre qual escolha fazer e qual caminho seguir.

Posto isso, convém, reolharmos a imagem e nos questionarmos: Diante do contexto que estamos inseridos e das situações que experienciamos, quais trajetórias investigativas seguiremos?

Enfatizamos, então, os múltiplos caminhos para os quais a pesquisa acadêmica pode ser direcionada. A cada decisão tomada – desde a seleção do tema até a apresentação das referências teóricas consultadas – somos levados às escolhas conforme nos influenciamos, somos influenciados, nos significamos, significamos o outro, significamos o mundo e, porque não, somos significados.

Nessa conjuntura, assumimos que cada decisão molda a direção e, principalmente, os impactos da investigação que propomos desenvolver. Este diálogo contribui para entendermos as especificidades e desafios enfrentados pelos Surdos no âmbito educacional frente ao letramento visual crítico e a (de)colonialidade.

Ao observarmos o desenvolvimento da educação de Surdos no Brasil, percebemos que uma plêiade de investigadores tem se dedicado ao exame das dimensões linguísticas, políticas, educacionais e culturais que estão relacionadas à experiência Surda. Nas investigações acadêmicas (Sá, 2006; Souza, Nascimento, Silva, 2019; Mahl, Ribas, 2013) emerge a constatação de que a língua de sinais constitui a função comunicativa dos Surdos.

Tal constatação converge para o entendimento de que as trajetórias educacionais desses sujeitos demandam que seu percurso escolar seja permeado e fundamentado nessa língua. As obras de Souza, Sá (2006); Souza, Nascimento, Silva (2019), juntamente com os estudos de Mahl e Ribas (2013) fornecem um arcabouço teórico que respalda essa assertiva, marcando, assim, um possível



direcionamento rumo ao letramento visual crítico para Surdos, à (de)colonialidade Surda e aos campos de pesquisa que se entrelaçam com as linhas de investigação que essa pesquisa coloca em evidência.

Percebemos que o letramento visual crítico, até o presente momento, tem sido pouco explorado em pesquisas que abordam a comunidade Surda. Tradicionalmente, essa perspectiva tem sido aplicada em pesquisas focadas em indivíduos Ouvintes. Tal cenário suscita reflexões sobre a necessidade de expandir os horizontes metodológicos e teóricos para incluir e valorizar as experiências visuais e comunicativas dos Surdos.

Diante da inexistência de pesquisas que abordam o letramento visual crítico e o ensino de Surdos, o objetivo geral desta tese é: problematizar as contribuições do letramento visual crítico e a perspectiva (de)colonial para a educação de Surdos.

Diante de tal objetivo geral, emergiram os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir os conceitos de Letramento Visual Crítico articulando suas definições, características e relevância no contexto educacional; 2) Descrever as manifestações e implicações de ocorrências (de)coloniais na educação de Surdos.

Considerando a riqueza e a profundidade das interações visuais da cultura Surda, especialmente por meio da língua de sinais, a integração do letramento visual crítico nas pesquisas sobre essa comunidade possibilita revelar novas camadas de entendimento sobre como os Surdos constroem o conhecimento, a identidade e a cultura por meio da modalidade visual. Isso implica um reconhecimento de que as práticas de letramento visual para Surdos são distintas e ricas, merecedoras de investigação e compreensão em sua própria complexidade.

Adentrar nessa expansão teórica não é meramente confrontar as normativas convencionais; é, antes, um convite para uma incorporação das possibilidades Surdas nas pesquisas acadêmicas no âmbito do letramento visual crítico. Este gesto não apenas direciona caminhos para a decolonização nos domínios do letramento visual e dos estudos Surdos; mas também possibilita enriquecer nossa percepção da diversidade em ambientes multilíngues e multimodais.



Assim, a adesão ao letramento visual crítico, quando pensamos na comunidade Surda, transcende uma simples expansão metodológica. Tal empreitada nos exige uma reflexão sobre a valorização e compreensão das manifestações culturais e comunicativas Surdas, sublinhando a necessidade de abordagens que autenticamente reconheçam a amplitude e a variação das experiências de letramento visual Surdas.

Ao adentrarmos em perspectivas linguísticas e culturais envolvendo os Surdos e as línguas de sinais, consideramos a necessidade de adotarmos uma terminologia que respeitosa e distintamente os distinga, refletindo sua expressão singular por meio da língua de sinais, bem como uma identidade cultural distinta da maioria da população Ouvinte.

Este compromisso não apenas nos orienta na nomenclatura, mas reafirma o valor intrínseco dessas experiências no contexto social. Por isso, escolhemos grafar "Surdos" com a letra inicial em maiúscula. Tal escolha não é meramente estilística, mas profundamente significativa: ser Surdo, com "S" maiúsculo, transcende a mera condição de não ouvir, abraçando uma identidade coletiva enraizada na utilização da língua de sinais, livre de qualquer estigma atrelado à perda auditiva.

Esta identificação alude à pertença a "uma minoria linguística e cultural, dotada de normas, atitudes e valores, bem como de características físicas particulares", conforme elucidado por Lane (1992, p.284).

Esta convenção na maneira de grafar, inspirada no inglês — língua na qual se destacam com maiúsculas termos referentes a nacionalidades, grupos étnicos e línguas (por exemplo, "Black" para Negro e "Deaf" para Surdo¹, como indica Longman (2007, p.12) — tem sido adotada por alguns autores (Castro Júnior, 2015; Loubet *et al*, 2023) no meio acadêmico brasileiro para enfatizar as distinções linguísticas e culturais dos Surdos.

¹ Embora essa maneira de grafar faça referência à pessoa Surda que sinaliza, ponderamos que nosso intento não é homogeneizar tal sujeito. Em outras palavras, mesmo que a grafia esteja com S maiúsculo e, em alguns casos, no singular, estamos nos referindo ao(s) Surdo(s) de forma heterogênea (pessoas brancas, não brancas, indígenas, quilombolas, estrangeiras e outras Surdas). Além disso, destacamos que o mesmo princípio se aplica quando usamos as palavras Ouvinte, Povo e Comunidade no singular. Nosso objetivo, não é homogeneizar os sujeitos que são referidos por tais termos.



Assim, neste trabalho, ao aderir a essa prática não seguimos apenas uma lógica gráfica, mas adotamos também um posicionamento ideológico. Nessa direção, optamos por esquivar-nos de qualquer vestígio de hierarquização linguística. Portanto, ao referirmo-nos aos Ouvintes, conscientemente utilizamos a inicial em letra maiúscula, endossando a existência de uma identidade coletiva permeada pela língua oral-auditiva, especificamente, no Brasil, ao português.

Ao introduzir essa forma de grafia, buscamos não apenas reconhecer, mas afirmar, de maneira clara e objetiva, o respeito à pluralidade linguística e às manifestações culturais que dela decorrem. Essa pluralidade reflete a amplitude e a importância das diferentes expressões linguísticas no cenário global.

No âmbito terminológico, reconhecemos a existência de inúmeras línguas de sinais em diferentes partes do mundo. Entre elas estão a Língua Gestual Portuguesa (LGP), a Lengua de Señas Paraguaya (LSPy), a American Sign Language (ASL), a British Sign Language (BSL) e Línguas Indígenas, como a Língua de Sinais Kaapor (LSK). Considerando a diversidade e a complexidade envolvidas, adotamos o termo "língua(s) de sinais", que abrange de forma precisa e inclusiva essa multiplicidade linguística e cultural.

Em contrapartida, o substantivo "Libras" será dedicado às discussões centradas na Língua Brasileira de Sinais, destacando o contexto mais específico para os Surdos que sinalizam em tal língua.

Consideramos que as perspectivas supramencionadas não só valorizam a singularidade linguística dos Surdos, mas também criam um ambiente educacional favorável ao respeito e celebração da diversidade linguística e cultural de cada estudante no contexto inclusivo.

Considerada a importância da Libras, da cultura Surda, atreladas às questões de letramento visual crítico e (de)coloniais, na seção seguinte deste capítulo apresentaremos o percurso metodológico que selecionamos para desenvolver a pesquisa.



1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Antes mesmo de apresentarmos as incursões metodológicas que nos propomos para desenvolver esta tese, é conveniente trazermos à tona, mais uma vez, os objetivos que a direcionam. Consideramos o seguinte objetivo geral: Problematizar as contribuições do letramento visual crítico e a perspectiva (de)colonial para a educação de Surdos.

Frente ao objetivo geral apresentado, foram germinados os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir os conceitos de Letramento Visual Crítico articulando suas definições, características e relevância no contexto educacional; 2) Descrever as manifestações e implicações de ocorrências (de)coloniais na educação de Surdos.

Dessa maneira, para atender tais objetivos, pensamos numa metodologia que considerasse como o “Eu” (pesquisador) construo significados diante das relações que desenvolvo. Então, a metodologia delimitada foi refletida perante as preocupações com o “Outro” coletivo que também compõe a sociedade. Nessa perspectiva metodológica, Quijano (2007) alude que esse “Eu” pesquisador e “Outro” coletivo não coabitam sozinhos, mas são coabitados pela colonialidade.

Logo, para direcionar os caminhos que nos propomos, optamos pela pesquisa bibliográfica por meio de uma abordagem qualitativa. Gil (2010), a respeito da referida pesquisa, elucida que “é elaborada com base em materiais já publicados. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso e/ou digital como livros, revistas, teses, dissertações, anais de eventos científicos” (Gil, 2010, p. 29).

Conforme o referido autor, a pesquisa bibliográfica pode proporcionar uma maior e mais ampla cobertura do fenômeno estudado. Diante dessa assertiva, e bebendo na fonte de Pizzani *et al* (2012), acrescentamos que a pesquisa selecionada pode se constituir em um trabalho investigativo detalhado que procura conhecer o fenômeno por meio de fundamentação do escopo investigado.



Na perspectiva qualitativa, a pesquisa se faz interessante na medida em que seu eixo central encontra-se ligado à condição humana de responder a estímulos externos de maneira seletiva (MINAYO, 2003). A seleção de que falamos encontra-se influenciada pela forma na qual as pessoas ou grupos de pessoas definem e interpretam situações e acontecimentos.

Sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti (2001, p. p.79) esclarece que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Ainda conforme Minayo (2003), o principal pressuposto epistemológico dessa abordagem é que não há padrões formais ou conclusões definitivas; as incertezas e as inferências subentendidas por Chizzotti (2001), na citação anterior, surgem por conta da busca pelo conhecimento presente no ser humano.

Encontramos, então, consonância com essas concepções as considerações de Takaki (2016) ao sugerir um "reposicionamento de línguas/linguagens, multimodalidades, culturas e pessoas em que as diferenças são concebidas em suas diversas temporalidades e não meros relativismos" (Takaki, 2016, p. 454).

Reconhecemos, nesse horizonte, uma visão epistemológica que valoriza as diferenças e reconhece a importância de compreender e integrar variadas formas de expressão e conhecimento (Takaki, 2016). Esta abordagem não apenas respeita a natureza incerta e dinâmica do conhecimento humano, como destacado por Minayo (2003) e Chizzotti (2001), mas também amplia as interpretações para incluir uma gama mais ampla de experiências e percepções.

Refletindo as questões supramencionadas, a busca para compor o arsenal teórico desta pesquisa foi realizada, no mês de janeiro de 2023, por meio do *Portal Brasileiro de Publicações e Dados em Acesso Aberto* (Oasisbr) implementado pelo *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia* (Ibict). O Oasisbr comporta publicações científicas de acesso aberto, de revistas científicas, repositórios, bibliotecas digitais de teses e dissertações. Em um único lugar é



possível encontrar vários tipos de produtos de pesquisa e documentos:

Que contém informações científicas, a saber: artigos científicos, livros, capítulos de livros, artigos apresentados em conferências, conjuntos de dados de pesquisa, preprints, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso, etc.(Oasisbr, 2023, p. 1).

Cabe destacar que os documentos presentes na plataforma digital contam com a certificação *Lattes-Oasisbr*, o selo Oasisbr de certificação indica comprovação de autoria/orientação da tese ou dissertação. Para se ter ciência até o presente momento o Oasisbr conta com *1.615.517 artigos, 1.921.846 teses e dissertações, 1.473 conjuntos de dados de pesquisa e 114.203 livros e capítulos de livro.*²Delimitamos na filtragem as teses que abordam a questão do letramento que em algum nível contemplem os Surdos.

Tal atitude se pautou no fato de que, com a busca integral do “letramento visual crítico para Surdos” não obtivemos nenhum resultado. A partir dos filtros aplicados — termos de busca: [todos os campos] Letramento, [todos os campos] Surdos ou [todos os campos] Decolonialidade —, selecionamos 2 teses e 2 dissertações publicadas entre 2000 e 2019. Para apresentar o conteúdo selecionado, elaboramos o quadro 1:

Quadro 1 – conteúdo selecionado

Título	Gênero textual	Área de concentração	Ano de publicação
Letramento visual no ensino de libras: uma análise de elementos multimodais utilizados por alunos surdos em APODI - RN	Dissertação	Ensino na escola pública	2019
Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental II	Dissertação	Linguagens e letramentos	2013
O ser e o estar surdo: alteridade, diferença e identidade	Tese	Educação	2003
Quero escrever o que está escrito nas ruas : representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos	Tese	Educação	2003

² OASISBR. Itens coletados [2023]. Disponível em: <<https://oasisbr.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 01.07.2023



Fonte: Elaboração própria.

É conveniente mencionarmos que, na busca realizada, não encontramos nenhuma tese e dissertação envolvendo os Surdos como sujeitos pesquisados, no horizonte do letramento visual crítico. Conforme é possível constatar no quadro que destaca as teses e dissertações selecionadas, os Surdos foram envolvidos em discussões teóricas na perspectiva(s) (de)colonial.

Dessa maneira, o levantamento bibliográfico envolvendo as teses e dissertações, estará presente no capítulo 2, “(De)colonialidade(s) Surda(s). Mais precisamente nos itens 2.2, “Ocorrências coloniais envolvendo os Surdos”, e 2.3, “Rumo a decolonialidade Surda: compreendendo suas manifestações e implicações.

Além das publicações supramencionadas no quadro que apresentamos, com o intento de contribuir com o fomento e debate concernente às pesquisas que contemplam a comunidade Surda, foi necessário aprofundarmos a pesquisa envolvendo publicações de material bibliográfico atinentes ao letramento visual crítico (Ferraz, 2011; 2012, 2014, 2019; Mizan, 2011, 2013; Cotrim, 2018; Ferraz e Mizan, 2019; 2023; Mizan e Ferraz, 2021; Cotrim e Ferraz, 2014; Takaki, 2012 entre outros) e à (de)colonialidade (Maldonado-Torres, 2003; Mignolo, 2003, 2017; Quijano, 2005, 2007; Walsh, 2009 entre outros).

Diante do fato que, conforme comentamos anteriormente, em nossa busca não encontramos nenhuma dissertação ou tese que desenvolva estudos relacionados ao letramento visual crítico e ao ensino de Surdos, elaboramos os seguintes eixos reflexivos para fomentar pontos de vista e questionamentos a partir das imagens: 1) Elementos visuais; 2) Compreensões visuais críticas; 3) Questionamentos aplicados ao letramento visual crítico.

Além desses eixos, apresentaremos sua aplicabilidade no capítulo 2, utilizando duas imagens para discutir as possíveis significações e perspectivas emergentes.

Retornando as reflexões sobre (de)colonialidade, a partir da noção que circula acerca do que é colonialidade e por conseguinte decolonialidade (Quijano, 2005, 2007; Walsh, 2009) no que concerne a delimitação dos estudos Surdos, parece conveniente colocar em análise escritos científicos nos âmbitos da



linguística, linguística aplicada, educação. Pois,

O número de pessoas surdas, no Brasil, passa dos dez milhões, de acordo com o IBGE. Mesmo com a lei que determina o uso da Libras, Língua Brasileira de Sinais, essas pessoas ainda enfrentam muitas dificuldades para acessar serviços básicos do dia a dia, fornecidos por empresas, órgãos e entidades (Moreno, 2022).

Confrontando esses dados com outras estatísticas do IBGE, “o Censo 2022 mostra que a população do Brasil atingiu 203.062.512 pessoas” (Brasil, 2023), aproximadamente 5% da população com surdez. Esse dado estatístico significativo pressupõe uma rede de ações para dar conta das necessidades básicas desta comunidade, contudo percebemos que o acesso a serviços corriqueiros da rotina ainda enfrenta obstáculos.

Na área educacional, estatisticamente, Freitas (2021, p. 2) destaca que:

Quando o assunto é educação, a população surda se enquadra em porcentagens muito baixas de formação. Segundo estudo feito pelo Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda em 2019, cerca de 7% dos surdos brasileiros têm ensino superior completo, 15% frequentaram a escola até o ensino médio, 46% até o fundamental, enquanto 32% não têm um grau de instrução.

As estatísticas referentes às competências e habilidades em LIBRAS indicam que apenas 22,4% da população Surda domina essa língua. Tal dado reforça o argumento de que surdez não é sinônimo de Libras (Lobato, 2023).

Confessamos que esse dado nos gerou certa consternação, e provavelmente, caro leitor, você também se questionou: como pode apenas 22,4% da população Surda sabe Libras?

Tal dado é justificado sob duas hipóteses: 1) Alguns Surdos preferiram se submeter às práticas de leitura labial e desenvolvimento da oralização para se tornarem semelhantes aos membros do grupo majoritário ouvinte; 2) Muitos Surdos não tiveram a oportunidade de conviver, de ter contato com Surdos que sinalizam em Libras. Como ocorre com alguns casos de Surdos que moram em cidades do interior e em fazendas.



Além dessas hipóteses, atualmente, os Surdos se deparam com infortúnios que podem impactar seu desenvolvimento, como por exemplo: 1) a prática da linguagem tardia; 2) o atraso na compreensão das informações; 3) muitas vezes os Surdos realizam exaustivos esforços em se fazerem compreendidos; 4) as dificuldades em entenderem a língua portuguesa na modalidade escrita.

Esses infortúnios podem ser melhor compreendidos e até mesmo esclarecidos quando se constata que, em muitos casos, provavelmente a família não se adequou para colaborar com esses sujeitos, o sistema educacional fracassou em proporcionar acesso ao conhecimento de maneira mais satisfatória e uma escolarização do aluno Surdo mais significativa. Além disso, as políticas públicas foram incapazes de diminuir as falhas geradas pela comunicação inconsistente.

Pensando em tais infortúnios, ponderamos que, ancorando-nos na pesquisadora Quadros (1997), na maioria das vezes as estratégias metodológicas adotadas pelos professores de língua portuguesa são insuficientes para que o aluno Surdo alcance a língua portuguesa como leitor e escritor autônomo.

Nesse mesmo posicionamento apresentado, Ferraz (2011, p. 146) critica o ensino de língua portuguesa em escolas inclusivas/regulares do Brasil ao afirmar que

[...] não há disponível, em escolas de ensino regular, material específico para o ensino de português escrito para surdos, modalidade da linguagem que deve ser o foco para esse público-alvo. Nesse contexto, os professores veem-se na tarefa de ensinar o português para turmas de aluno (a)s ouvintes e surdo(a)s em uma perspectiva homogênea, sem ter como levar em conta as necessidades específicas de um público-alvo que precisa do português como segunda língua (Ferraz, 2011, p. 146).

Logo, inserir o Surdo em um sistema educacional com metodologia centrada no ouvinte não equivale a incluí-lo. A presente pesquisa é fomentada por problematizações das práticas de letramento visual crítico (Ferraz, 2011; Mizan e Ferraz, 2021; Cotrim e Ferraz, 2014) prestigiadas em pesquisa *strictu sensu* com foco na população Surda, seguindo os norteamentos ditos (de)coloniais. Considerando que:



o letramento visual, que se insere na perspectiva da educação linguística crítica, pois não só considera a multiplicidade semiótica presente nas diferentes linguagens e formas de texto (verbal, visual, literário, musical e outros), mas também rejeita as dicotomias conceituais entre o acadêmico e o popular, entre a produção cultural do centro e da margem. (Mizan 2018, p. 228).

Como o aspecto decolonial se configura no letramento visual crítico em relação aos Surdos? Pois conforme a citação acima aspectos que prestigiam uma inclusão do Surdo de modo crítico já são considerados. Uma vez que rompe com a ortodoxia colonial no acesso ao conhecimento, que via de regra se pauta em leitura de escritos e oralização.

Mignolo (2017) refere-se ao processo de decolonização como desarticulado de uma verdade absoluta a ser implementada que suprimirá os postulados antecessores, lança-o como uma perspectiva:

o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.) (Mignolo, 2017).

Os saberes e as práticas que emergem em consonância com a decolonialidade se desobrigam de manter como referente epistemes que reproduzem conceitos coloniais. “Por decolonização epistêmica entendemos ser um processo contínuo de produção de conhecimento, de outros discursos, recursos, visões, saberes deslocando as práticas do centro do europeu sem desconsiderá-los” (Takaki, 2016 p. 434).

Com isso, retomamos o questionamento sobre o letramento visual crítico para Surdos, acrescidos de questões que Mignolo (2017) difunde como decoloniais, *quando, por quê, onde, para quê* (p.24) em seu aspecto enunciativo, sobretudo na criação de conhecimento. Acrescentamos outra questão: *por quem?* Pois no caso em tela denotar a ocupação do lugar de produtor de conhecimento é significativa para entender como tal conhecimento pode significar. Além disso, para compreender o quanto se tem avançado no que se denomina decolonial. Justamente pelo fato de



que desprender-se de um entendimento de si pelo outro (recorrente e próprio do colonialismo) é prestigiar a “sensibilidade de mundo” que Mignolo aponta ao tratar a questão de como tem-se apropriado da língua, quando da perspectiva eurocêntrica ou da latinoamericana, “O espanhol e o português da América do Sul têm a mesma gramática que Espanha e Portugal respectivamente; mas os corpos que as falam habitam memórias diferentes, e, sobretudo, diferentes concepções e “sensibilidade” de mundo” (Mignolo, 2017, p.20).

Isso importa, por exemplo, para pensar os corpos que acessam a língua portuguesa como segunda língua, sendo a primeira a língua de sinais. Logo, a fronteira entre a língua de sinais e língua portuguesa é o *locus* prestigiado pelos Surdos, suas lutas e posicionamentos. Tal como o fazer decolonial fronteiriço exposto por Mignolo (2017).

Visto que sou membro da comunidade Surda, atuando como intérprete de língua de sinais, faço parte da militância ao lutar com os Surdos nos eventos de pesquisa, lecionando a disciplina de língua portuguesa como segunda língua para Surdos e língua de sinais no ensino superior. Entendo meu local de fala como movimento empático. Devido à minha condição de ouvinte, respeito o lugar social que cabe aos Surdos no processo de significar-se e representar-se, e se me disponho a cientificizar dessa forma é para fomentar discussões na academia no que diz respeito a inclusão efetiva de pesquisadores Surdos.

Tratando-se da temática das diversidades humanas como uma questão comum, entende-se como um compromisso de todos: ninguém está dispensado de se envolver sob o argumento de não possuir espaço de expressão, pois todos têm seu espaço de expressão a partir do entendimento e esclarecimento de seus respectivos loci.

A comunidade surda enfrenta desafios que afetam seu desenvolvimento. Entre esses desafios, estão o atraso na aquisição da linguagem, as dificuldades no acesso à informação e os entraves para manifestar o pensamento. Esses desafios decorrem de múltiplos fatores: muitas famílias carecem de preparação adequada para contribuir com o desenvolvimento da criança Surda; as instituições escolares, por sua vez, frequentemente não conseguem estruturar uma educação que atenda às necessidades desse grupo; e as políticas públicas, de forma geral, ainda falham



em atender a todas as demandas, deixando lacunas significativas causadas por uma comunicação insuficiente.

Com os mencionados fatores em vista, percebemos que os Surdos, no que tange às questões comunicativas, ultrapassam uma simples barreira linguística, englobando também a maneira como a sociedade responde às necessidades dessa população.

Consideradas essas questões, destacamos que, na seção seguinte, apresentaremos as (in)quietudes que motivaram a pesquisa.

1.2 (In)quietudes que Motivaram a Pesquisa: Resistências, Rupturas e Desdobramentos

A motivação para esta pesquisa nasce de questões pessoais, fundamentadas nas reflexões e nas minhas experiências como integrante ativo da comunidade Surda. Atuando como tradutor e intérprete, com participação em atividades de militância voltadas para objetivos comuns, o que motiva minha (auto)reflexão contínua sobre o meu papel e responsabilidade diante dessas questões, considerando minha vivência próxima das dificuldades cotidianas enfrentadas pela comunidade Surda nos âmbitos escolar e social.

O meu primeiro contato com a Libras e com a comunidade Surda ocorreu em 2005, quando acompanhava minha mãe em cursos de Libras para o seu aprendizado. Naquela época, por ser menor de idade e sem a possibilidade de matrícula formal no curso por conta da idade, eu absorvia os ensinamentos de uma professora Surda. O contato despertou meu profundo interesse pela Libras e me levou a buscar interações constantes com essa comunidade.

Após adquirir fluência em Libras, recebi convites de intérpretes, em algumas ocasiões, para substituí-los em escolas inclusivas enquanto eles resolviam compromissos fora do ambiente escolar.

Essa experiência me proporcionou, além de um contato mais próximo com o ambiente educacional, uma compreensão mais ampla das necessidades



pedagógicas e sociais da comunidade Surda. Em 2007, ao ingressar no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas, deparei com uma situação que exigia atenção: uma colega Surda frequentava as aulas sem o suporte de um intérprete de Libras.

Na ocasião, a universidade enfrentava dificuldades para contratar um profissional que garantisse a comunicação e o aprendizado da aluna. Frente a essa situação, ofereci meu apoio de forma voluntária, interpretando as aulas até que a universidade pudesse contratar o intérprete tão necessário para a acessibilidade linguística da aluna.

Tal episódio expandiu minha rede de contatos e, desde então, pessoas Surdas passaram a solicitar apoio para interpretações em Libras e português, devido à carência de intérpretes em diversos espaços públicos.

Ao completar 18 anos e finalizar o curso de Libras, passei atuar formalmente como intérprete em escolas públicas. Anos depois, assumi o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos no Atendimento Educacional Especializado (AEE – PS), aprofundando conhecimentos sobre as teorias e práticas associadas aos sistemas inclusivos, sociais e educacionais voltados para a comunidade Surda.

Desde o ano de 2012, leciono em cursos de licenciatura, com especial atenção para as disciplinas que envolvem a Libras, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Além disso, por eu ter proficiência em tradução e interpretação, quando necessário, voluntariamente atuo traduzindo/interpretando da Libras para Língua Portuguesa e vice-versa.

Destaco que almejei desenvolver pesquisas científicas e atuar como professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Desde a adolescência, sinto consternação ao observar as dificuldades enfrentadas pelos Surdos para se comunicarem tanto na Língua Portuguesa escrita quanto em Libras com os ouvintes. Então, meu objetivo de laborar e pesquisar nas universidades é de me esforçar para diminuir essa realidade.

Integro grupos de pesquisa, como o **Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares/Projeto Observatório Eçaí**, que investiga temas relacionados à



educação, saúde, desenvolvimento e direitos humanos de crianças e adolescentes na fronteira Brasil-Bolívia. Comento que faço parte do **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva** voltado para a ampliação do conhecimento e o incentivo a pesquisas sobre a surdez.

Além dos grupos citados, dedico-me ao grupo de pesquisa **Educação Crítica, Criativa e Ética por Linguagens, Transculturalidades e Tecnologias**, onde amplio reflexões e colaboro de forma ativa na construção de abordagens (auto)críticas. Por meio das discussões, busco articular perspectivas transculturais e tecnológicas ao campo da educação, promovendo debates que integrem ética, criatividade e transformação pedagógica. Minha contribuição nesse grupo está voltada para o diálogo interdisciplinar, evidenciando o potencial transformador das linguagens no contexto educacional e social atinentes aos estudos Surdos.

Em 2015, no curso de Mestrado em Educação, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Campus do Pantanal, desenvolvi uma pesquisa inédita intitulada “Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: o processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS”.

Aproveitei essa ocasião para investigar as práticas pedagógicas, os desafios e as estratégias de inclusão adotadas no contexto escolar, considerando as especificidades linguísticas e culturais dos Surdos brasileiros e bolivianos. A pesquisa teve como objetivo contribuir para a reflexão sobre políticas inclusivas, valorizando a Libras e o bilinguismo como elementos fundamentais para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade.

Diante dessas considerações, a pesquisa se (re)justifica pela necessidade de ampliar os estudos acadêmicos e fortalecer práticas institucionais que promovam a inclusão linguística e cultural de estudantes Surdos, com vistas à construção de um ambiente educacional alicerçado na ótica decolonial e do letramento visual crítico.

Retomando as reflexões atinentes às obras levantadas, parto de certas perguntas no que diz respeito à (de)colonialidade prescrita nas pesquisas: 1) quais conceitos de colonialidade são movimentados nos escritos? 2) quais conceitos de decolonialidade se apresentam?



Reconhecemos que a universidade possui a prerrogativa de oferecer possibilidades ao tornar alvo de pesquisa objetos a partir das práticas sociais e a prática pedagógica enquanto acontecimento social passível de investigação. Kleiman (1995), ao considerar a escola uma das mais importantes instituições de letramento, critica a escola por se preocupar:

Não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a aprovação na escola (Kleiman, 1995, p. 20).

Com isso, lançamos a hipótese de que, via de regra, sugere que os sujeitos Surdos são significados nos estudos e pesquisas, normalmente sob perspectivas eurocentradas, que reforçam estigmas coloniais e raramente permitem que os próprios Surdos definam suas identidades.

Buscamos entender se a prática persiste em reforçar a visão predominante que prioriza o Ouvinte, ou se tem havido uma mudança significativa que permite aos Surdos ocupar a posição de definir suas próprias identidades.

Por conseguinte, no que tange à composição desta tese, comentamos que ela está organizada abarcando a seguinte estrutura: Considerações iniciais; Quebrando Amarras: A (De)Colonialidade Surda e o Poder Libertador Da Língua de Sinais; Letramento Visual Crítico; Considerações complementares; Referências.

2. CAPÍTULO 2 - QUEBRANDO AMARRAS: A (DE)COLONIALIDADE SURDA E O PODER LIBERTADOR DA LÍNGUA DE SINAIS

Imagem 2 – epígrafe visual: Quebra de correntes representando a libertação dos Surdos e o poder transformador da Língua de Sinais



Fonte: <http://www.letraslibras.ufpr.br/o-congresso-de-milao/>



A epígrafe visual constitui uma metáfora simbólica que expressa a trajetória dos Surdos, passando da opressão à libertação, da colonialidade à decolonialidade. Na cena superior, mãos algemadas simbolizam a imposição do oralismo, uma abordagem educacional que historicamente negou aos Surdos o uso da Língua de Sinais, restringindo sua identidade e expressão. Na parte inferior da imagem, por sua vez, as mãos aparecem libertas, enquanto os fragmentos das correntes se rompem, simbolizando a quebra da opressão e a conquista da liberdade por meio da Língua de Sinais.

No contexto da educação de Surdos, essa representação evidencia o poder transformador da Língua de Sinais, que vai além da restituição da construção de sentidos. Ela também fortalece a comunidade Surda, afirmando sua identidade linguística e cultural.

As correntes quebradas fazem alusão à minimização dos impactos negativos das práticas opressoras e ouvintizantes do oralismo, sinalizando a emancipação e a valorização das formas visuais de comunicação adotadas pelos Surdos.

Na **Imagem 2 – epígrafe visual**, há um símbolo de reflexão, resistência, possibilidade de autonomia. A quebra das correntes representa o fim de uma era de exclusão e o início de uma nova fase de respeito e inclusão, marcada pela agentividade própria e pela valorização das comunidades com interesses afins, respeitando suas diferenças contextuais."

Convém ponderar que objetivamos, com esse capítulo: descrever as manifestações e implicações de ocorrências (de)coloniais na educação de Surdos.

Para atender tal objetivo, este capítulo está organizado nas seguintes seções: 2.1) (De)Colonialidade(s) Surda(s): diálogos conceituais; 2.2) Ocorrências (de)coloniais envolvendo os Surdos: entre a opressão e a resistência; 2.3 Resignação Cultural: a oralidade e os sinais no âmbito educacional; 2.4 Isolamento Cultural: a tentativa de aniquilar as línguas de sinais; 2.5 Despertar Cultural: A Valorização das Línguas de Sinais e a Resignificação Identitária Surda.

Então, no item seguinte deste capítulo, está(ão) disposta(s) argumentação(ões) conceitual(is) relacionada(s) à(s) (de)colonialidades.



2.1) (De)Colonialidade(s) Surda(s): diálogos conceituais

Segundo Quijano (2002), colonialismo corresponde à dominação cultural, social e política exercida pelos colonizadores, envolvendo as nações e povos dominados, na América Latina.

Embora percebamos que o colonialismo, em sua forma tradicional, tenha sido encerrado formalmente com o desenvolvimento da independência de povos colocados às margens; a colonialidade (como forma controladora de uso e não uso da língua, como dominadora de recursos, de capital, de saberes, de trabalho) que sujeita os dominados à posição de submissão e desvantagem, ainda é perpetuada e se camufla historicamente com diversas estratégias para prolongar sua existência (Santos, 2010).

Colonialismo e colonialidade, embora conectados, são conceitos que precisam ser compreendidos em suas particularidades. Dessa maneira, destacamos que: O **colonialismo** refere-se à dominação explícita, exercida por nações que impunham seu controle sobre territórios e povos; no entanto, a **colonialidade** não desaparece com o fim do colonialismo formal.

A colonialidade persiste, operando nas estruturas de poder, no controle do conhecimento e no ser (Maldonado-Torres, 2022), na manutenção de desigualdades que continuam a subordinar as populações colonizadas. Diferente do colonialismo, que tinha um caráter visível e direto, ela infiltra-se nas esferas sociais e culturais, perpetuando as lógicas de controle e hierarquização.

O colonialismo refere-se a um sistema de controle total, onde a opressão era visível ou nem tanto, operando por meio da força e da institucionalização da subordinação. A soberania dos colonizados era inexistente, e suas culturas, identidades e economias eram brutalmente controladas e exploradas.



Por sua vez, a colonialidade se perpetua após o fim do colonialismo formal. As nações colonizadas conquistam a independência política, mas as estruturas de opressão, racismo e marginalização não desaparecem. Elas são transformadas e readaptadas.

As estruturas opressoras permanecem disfarçadas, agora operando no campo da cultura, da ontoepistemologia e das economias globais. Mesmo sem a presença evidente de um colonizador, a colonialidade perpetua a hierarquia estabelecida pelo colonialismo.

O conhecimento do colonizador ainda é tratado como dominante, suas práticas culturais continuam prevalecendo, e a marginalização dos povos antes colonizados persiste, embora de formas mais sutis. Se o colonialismo era direto e marcado pela violência física, a colonialidade atua de maneira estrutural e, por vezes, declarada, sendo mais difícil de identificar.

No entanto, seus efeitos são igualmente profundos, perpetuando as desigualdades e exclusões que se originaram no período colonial, agora mascaradas por novas dinâmicas de poder. Ao percebermos que, primeiramente, o colonialismo e, posteriormente, a colonialidade, se firmam em nossos dias, surge a questão: como é possível manter esse poder?

A perpetuação do poder, conforme observado por Santos (2009), ocorre por meio de dois mecanismos principais. Primeiro, normas de comunicação são estabelecidas para criar práticas socioculturais de base política, ideológica e linguística, descrevendo, avaliando e condicionando comportamentos de acordo com essas normas impostas. Segundo, há a consolidação de estruturas hegemônicas, social e ideologicamente estabelecidas, que visam concentrar interesses próprios e excluir os que não se adequam a essas normas dominantes (Santos, 2010).

No caso dos Surdos, esse processo se manifesta de maneira direta por meio do preconceito, estereótipo e estigma mantidos pelos Ouvintes. Como apontado por Skliar (1998), dentro da lógica colonizadora, a fala é associada a atributos como ser branco, homem, profissional, letrado e civilizado. Dentro dessa lógica, o Surdo é relegado a uma condição de inferioridade: "não fala, não é profissional, não é letrado, é surdo-mudo e, portanto, não é humano" (Skliar, 1998, p. 21). Essa



percepção reflete o impacto contínuo da colonialidade, que silencia e marginaliza identidades fora do padrão ouvinte-dominante, reiterando a opressão histórica imposta sobre os corpos e mentes dos Surdos.

A partir dessa ideia, é possível constatar os preconceitos, estigmas e estereótipos que os Surdos recebem dos membros da sociedade que ainda não respeitam suas diferenças e por estarem submetidos às colonialidades.

E, para refletirmos sobre as colonialidades e para dialogarmos sobre os seus tipos, propomos listá-las seguindo uma sequência conforme propostas pelos autores Quijano (2005), Maldonado-Torres (2022), Mignolo (2003), Mignolo e Walsh (2018): colonialidade do poder, do ser e do saber.

Começando com o **poder**, que é a estrutura macro de dominação, passando pelo **saber**, que sustenta e legitima esse poder, e terminando com o **ser**, que expõe as consequências ontológicas e subjetivas dessa dominação.

O que tange à colonialidade do poder, recorreremos a Quijano (2005), que, mesmo sem mencionar diretamente os estudos Surdos, elucida essa forma de colonialidade. Reconhecemos que muitos Surdos são envolvidos por opressão linguística, cultural e dentre outras formas por usarem a Libras como meio de comunicação e expressão, língua que difere da língua padrão imposta pelo grupo majoritário. Segundo o referido autor, a colonialidade do poder:

Consiste, antes de tudo, em uma colonização do imaginário do dominado. Ou seja, atua dentro desse imaginário... A repressão recaiu, sobretudo, nos modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significância; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizado e objetivado, intelectual ou visual” (Quijano, 1992, p. 438).

Então, consideramos as lutas e os movimentos sociais realizados pela comunidade Surda como formas de resistir a tal colonialidade exercida pelos ouvintistas, os que determinam que os Surdos se submetam às estratégias para desenvolverem a oralização e a leitura labial.

Os ouvintistas tendem a imperar para uniformizar a língua e as suas maneiras de aprendizado, determinando estratégias de ensino que posicionam a língua portuguesa como superior e, conseqüentemente, rebaixando as demais



línguas de sinais existentes no Brasil, ignorando a diversidade linguístico-cultural que temos.

Articulando essa consideração sobre o domínio ouvintista, destacamos também as línguas dos povos originários, que, assim como as línguas de sinais, foram marginalizadas pelos colonizadores em um processo sistemático de apagamento cultural.

Esse processo, assim como a tentativa de uniformização imposta aos Surdos pelos ouvintistas, visava não apenas a exclusão das línguas de povos originários, mas também a imposição de uma única norma linguística dominante. As heranças linguísticas desses povos foram ignoradas e subjugadas. De forma semelhante, as línguas de sinais foram desconsideradas em uma estratégia que privilegiava a hegemonia linguística em detrimento da diversidade e identidade cultural.

Como o autor Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nego Bispo, esclarece, "o processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas" (Santos, 2015, p. 37).

Esse ataque às identidades foi uma estratégia fundamental de dominação, afetando tanto aspectos culturais quanto linguísticos. O processo de dominação linguística visava não somente a uniformização linguística, mas a substituição das línguas dos grupos minoritarizados pelas línguas impostas pelos colonizadores.

Além disso, elucidamos que o controle do saber operava estrategicamente, regulando não apenas quem poderia se expressar, mas principalmente quem poderia ser compreendido e, conseqüentemente, atendido.

A tentativa de homogeneização era, na verdade, uma estratégia mais ampla de subjugação, que pretendia controlar o saber e o ser dos povos subalternizados. Santos (2015) argumenta que a colonização não se limitava à questão territorial, mas incluía a imposição de valores e práticas culturais como ferramenta de dominação. Assim, os ouvintistas, ao desconsiderarem as línguas de sinais e a cultura Surda, reforçavam essa lógica colonial.



Por outro lado, a resistência cultural desempenha um papel de destaque nesse processo. Tal como os povos afro-pindorâmicos ressignificaram suas identidades para enfrentar a opressão, os Povos Surdos com as línguas de sinais resistem às tentativas de erradicação, servindo como outros modos de vida que possibilitam a resistência e preservação cultural.

Seguindo esse horizonte, consideramos a colonialidade do poder (Quijano 2005) como um desenvolvimento estruturado pelo domínio global capitalista, moderno/colonial e eurocêntrico. Sendo moldado pela concepção racial, construída idealmente como uma formulação biológica imaginativa e atribuída pelas ciências ocidentais, para legitimar os colonizados como sujeitos inferiores por seus dominadores, com o objetivo de preservar o controle social, político e econômico mesmo após o fim do colonialismo.

Quijano (2005) elucida que, sobre a colonialidade do poder, a concepção de raça foi pensada biologicamente para engendrar os colonizados negros como inferiores aos colonizadores. Nessa perspectiva, despontou um domínio do colonizador sobre os colonizados que vigora mesmo após o colonialismo.

A colonialidade do poder impera no presente com a desvalorização de identidades minoritizadas, da sua língua e de suas histórias. Como forma de resistência e rejeição ao colonialismo e à colonialidade, emerge, inevitavelmente, a decolonialidade como resposta repercutida à condição colonial que ainda ocorre.

Assim, como nos lembram Mignolo e Wash (2018), existem práticas de pensar, refletir, agir e de, também, é claro, indignar-nos que perduram há mais de 500 anos:

De luta e sobrevivência, uma resposta e prática epistêmica e baseada na existência – mais especialmente por colonizados e racializados – contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões, e para as possibilidades de outros saberes” (Mignolo, Wash, 2018 p. 17).

Mesmo que tais pesquisadores não mencionem especificamente os Surdos em seus estudos, ao abordarem grupos minoritizados, suas perspectivas se reverberam sobre o Povo Surdo. Pois, historicamente como mencionaremos com mais detalhes no item posterior deste capítulo, são rebaixados e, assim, enlaçados



pelo colonialismo, pela colonialidade mediante a depreciação de sua história, do seu poder linguístico e da sua cultura no transcorrer dos anos.

Em suas batalhas cotidianas, as pessoas Surdas experienciam a oposição à colonialidade do poder, por estarem em posições diferenciadas, delimitadas pela sociedade atual, caracterizadas por um consenso geral de comportamentos, normas éticas e científicas, que atravessam as vivências das dinâmicas opressoras e controle do conhecimento considerado mais legítimo (Maldonado-Torres, 2022).

Nesse contexto de desigualdade opressora, a colonialidade do poder continua presente na contemporaneidade por meio da desvalorização das manifestações linguísticas, da produção cultural, das manifestações políticas e mantendo as populações marginalizadas afastadas das principais posições sociais. Um exemplo claro disso foi registrado na própria história da Língua Brasileira de Sinais, em Campo Grande.

Nos anos 50, em Campo Grande, não havia escolas especializadas para Surdos, e aqueles que precisavam de instrução eram frequentemente enviados para os grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro, onde José Ipiranga de Aquino e outros Surdos de Campo Grande foram estudar no Imperial Instituto Surdos-Mudos. O isolamento linguístico dessas pessoas, e a imposição de estratégias de oralização, evidenciam a forma como a língua dos Surdos foi marginalizada (Albres, 2005).

Outro evento que apresenta significância para o povo e comunidade Surda, ocorreu nas décadas de 60 e 70, na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Os Surdos se reuniam na rua 14 de julho com a Dom Aquino para lazer e comunicação por meio da língua de sinais, um espaço onde a resistência à exclusão linguística e cultural era praticada diariamente, em um ambiente que não reconhecia legalmente a Libras.

Espaços informais como esse que denotam resistências linguística e cultural foram fundamentais para a preservação e transmissão da língua de sinais, desafiando o modelo oralista vigente nas instituições educacionais. Essa dinâmica de exclusão e resistência se assemelha ao que ocorreu no âmbito nacional, onde o



oralismo foi imposto, em detrimento da Libras, durante grande parte do século XX (Albres, 2005).

Além disso, em 1993, eventos como esses, que mobilizaram a comunidade Surda em Campo Grande – MS, resultaram no reconhecimento oficial da Libras pelo município. Foi por meio da Lei nº 2.997, de 10 de novembro de 1993, que estabeleceu essa língua como o meio oficial de comunicação dentro da cidade e incentivou o treinamento de servidores públicos em Libras.

Este evento marca um marco crucial nos esforços políticos da comunidade Surda. Organizado pela Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul – ASSUMS (Albres, 2005), ele avançou na defesa do reconhecimento linguístico e cultural dentro de uma estrutura que continua a ser influenciada pela colonialidade do poder, que marginalizou sua língua.

Quijano (2005) elucida que, sobre a colonialidade do poder, a concepção de raça foi pensada biologicamente para engendrar os colonizados negros como inferiores aos colonizadores. Nessa perspectiva, estabeleceu um domínio do colonizador sobre os colonizados que vigora mesmo após o colonialismo.

No horizonte proposto pelas reflexões das práticas de colonialidade, a colonialidade do poder (Quijano, 2005, 2007) envolve, em particular, a posição e classificação social ocorrentes em pessoas Surdas e Ouvintes. Os Surdos são descritos em enunciados que os colocam como corpos distantes da perfeição biológica idealizada, pelos colonizadores, por não ouvirem o que é pronunciado pelo grupo colonizador Ouvinte. Além disso, por não pronunciarem/ouvirem palavras de forma semelhante como tal grupo fala.

Tal colonização é ameaçada quando a Libras é protagonizada nos diálogos, pois, metaforicamente, os olhos passam a ouvir o que Ouvintes falam em língua portuguesa e as mãos passam a falar.

Pensando nessa perspectiva colonial num âmbito macro que abarca o poder, o saber e o ser, com base em Quijano (2005), existem três fatores fundamentais que impactam a rotina de toda a população global: o capitalismo, a colonialidade do poder e o eurocentrismo.



Percebemos, com base em tal autor, essas três forças estão interligadas, mas dependem umas das outras para se sustentarem. Contudo, são estruturas que coexistem e se fortalecem mutuamente, funcionando como fenômenos que influenciam a dinâmica social e cultural em nível mundial.

Quijano (2005) identifica três fatores que se entrelaçam profundamente na estrutura global: **a colonialidade do poder, capitalismo e eurocentrismo**. Esses elementos não operam isoladamente. Eles se reforçam, criando um sistema que regula e perpetua a desigualdade em várias frentes — da economia à cultura, da política à subjetividade.

A colonialidade não só define quem controla o poder, mas também impõe quais saberes são legítimos e quais são ignorados. **O capitalismo**, por sua vez, mantém a concentração de riqueza e reforça essas hierarquias. **O eurocentrismo** se apresenta como o alicerce que naturaliza essas dinâmicas, sustentando a centralidade do pensamento e da cultura ocidentais.

Esse conjunto de fatores atua de forma interconectada, moldando o mundo atual. Não se trata de um controle superficial, mas de um sistema adaptável que continua a marginalizar e manter estruturas de dominação que atravessam gerações.

Então, a colonialidade do poder vai além da ocupação territorial; ela perpetua uma subordinação profunda e sistemática. Sua marca está na exclusão, no silenciamento de identidades e saberes que não se alinham ao capitalismo, tampouco à hegemonia eurocêntrica (Quijano, 2005).

A lógica de subvalorização se mantém firme nas estruturas contemporâneas, alimentando um sistema de dominação que continua a privilegiar o saber ocidental como o único ponto de referência. Esse processo desqualifica outras formas de conhecimento, fortalecendo desigualdades e adaptando-se continuamente para reforçar a hegemonia dominante. A colonialidade, nesse cenário, não é estática; ela molda as relações de poder, impregnando-se nas dinâmicas sociais e culturais das sociedades atuais.



Dessa forma, a colonialidade do poder atua como um mecanismo multifacetado de controle social. Não se limita a apenas regular instituições ou práticas econômicas, mas se infiltra no nível das subjetividades e nas manifestações culturais, consolidando padrões de dominação que se perpetuam ao longo do tempo.

Essa cadência cria uma estrutura resistente, capaz de absorver e se reorganizar frente a mudanças superficiais, assegurando que a hierarquia e as desigualdades continuem a se renovar e se reproduzir. Essa estrutura colonial ajusta seus processos de forma contínua para garantir a manutenção do domínio sobre os grupos historicamente marginalizados, tornando-se, assim, ainda mais difícil de ser desafiada ou transformada.

Ao constatar esses elementos em conjunto, nota-se que eles funcionam como forças que mantêm a estrutura global hierárquica, impedindo o reconhecimento pleno de outras formas de existência e de saberes plurais. A colonialidade do poder tem a capacidade de adaptar-se às novas formas de dominação, mascarando-se sob discursos de modernidade e progresso, enquanto continua a silenciar ativamente os que questionam a hegemonia estabelecida.

Dessa forma, pensar na colonialidade do poder como um fenômeno multidimensional e dinâmico permite compreender suas performances, tornando possível traçar estratégias de resistência que ultrapassem a negação do colonialismo, buscando desestabilizar essas estruturas e possibilitar a valorização de epistemologias e identidades plurais e emancipadoras.

Observamos que os três fatores citados anteriormente (o capitalismo, a colonialidade do poder e o eurocentrismo), variadas formas de desigualdade. Pois, “A homogeneização é um elemento básico da perspectiva eurocentrista da racionalização” (Quijano, 2005, p. 142). Isto é, não se deve permitir a “democratização social e política como condição de racionalização da sociedade e do Estado” (Quijano, 2005, p. 142).

Assim, enquanto esses três fatores permanecerem predominantes em escala global, haverá uma divisão entre dominadores e dominados, com grupos sendo classificados como inferiores e outros como superiores.



Dessa maneira, continuarão a existir desigualdades, discriminações, opressões e, conseqüentemente, marginalizações com base em etnia, gênero, religião, orientação sexual e em relação a pessoas com deficiências, com diferença linguística, cultural e entre outras formas de exclusão.

A partir desse cenário, as decisões tomadas pelo grupo dominante para controlar e determinar as práticas e vivências do grupo minoritarizado reforçam a exclusão da soberania nas escolhas e, conseqüentemente, nem sempre proporcionam caminhos satisfatórios para a aprendizagem.

Circulam informalmente, entre o povo Surdo, narrativas de imposições advindas do grupo Ouvinte. Muitos desses relatos descrevem exigências, feitas pelos próprios familiares, para que o desenvolvimento da oralização/fala em língua portuguesa seja priorizado como meio de comunicação com o grupo hegemônico.

No contexto familiar, essa dominação é evidente quando a família, influenciada pela sociedade Ouvinte hegemônica, impõe a língua portuguesa e desconsidera a língua de sinais como uma forma legítima de comunicação.

A colonialidade de poder dentro do ambiente familiar é uma prática que perpetua o controle não apenas sobre a vida pública, mas também sobre a vida privada dos sujeitos. Segundo Walsh (2009), a colonialidade opera de maneira profunda nas interações cotidianas, impondo normas e padrões linguísticos que muitas vezes relegam as línguas minoritárias e as formas de ser desses sujeitos a uma posição subalterna. Quando as famílias de Surdos exigem a oralização e negam o uso da língua de sinais, isso reflete o mesmo padrão colonial que historicamente buscou apagar as línguas nativas e impor as línguas coloniais.

Exemplos dessa imposição familiar podem ser observados em estudos realizados com comunidades Surdas, como os de Sacks (1989) em *Vendo Vozes*, onde o autor discute o impacto psicológico e emocional que as demandas por oralização podem causar em crianças Surdas.

Para os Surdos, essa negação do direito de se comunicar em língua de sinais pode ser considerada uma forma de violência epistêmica, já que a opressão é orquestrada pela imposição de normas linguísticas.



A exigência da oralização dentro da família não se trata apenas de uma questão prática de comunicação. Mas de um reflexo de como a colonialidade se infiltra nas relações familiares, impondo a norma linguística Ouvinte como superior e marginalizando as identidades Surdas.

Ainda nesse horizonte, Walsh (2009) destaca a urgência de se dismantelar essas normas coloniais para permitir, conseqüentemente, o reconhecimento e a valorização de epistemologias que incluam línguas e culturas subalternas.

A adoção da língua de sinais no ambiente familiar transcende uma simples escolha para a construção de sentidos, trata-se de um ato de resistência frente à colonialidade do poder, cujos efeitos se manifestam até nas dinâmicas familiares mais íntimas.

Compreendemos a sociedade como um palco de comportamentos configurados por normas morais, científicas e religiosas. Delimitam-se, então, nesse cenário, as relações que geram tramas de colonialidade do poder (Quijano, 2005; 2007), do saber (Maldonado-Torres, 2003 p. 129) sob moldes de pensar, agir e existir.

A respeito da colonialidade do ser, Maldonado-Torres apresenta a seguinte concepção conceitual:

O conceito de colonialidade do ser surgiu em discussões sobre as implicações da colonialidade do poder em diferentes esferas da sociedade. A ideia era que, se além da colonialidade do poder existia também a colonialidade do saber, então muito bem poderia haver uma colonialidade específica do ser. E, se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber está relacionada ao papel da epistemologia e à função da produção de conhecimento na reprodução de regimes de pensamento coloniais, a colonialidade do ser, por sua vez, refere-se à experiência vivida da colonização e ao seu impacto no ser e na linguagem (Maldonado-Torres, 2003 p. 129, tradução nossa)³.

³ El concepto de colonialidad del ser nació en conversaciones sobre las implicaciones de la colonialidad del poder, en diferentes áreas de la sociedad. La idea era que si en adición a la colonialidad del poder también existía la colonialidad del saber, entonces, muy bien podría haber una colonialidad específica del ser. Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regimenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje



Consequentemente, a colonialidade do ser influencia o âmbito do saber, que visa validar o saber científico euro-ouvintista (Lima; Rezende, 2018). A colonialidade do saber (Quijano, 2005, 2007) busca moldar a pessoa Surda a um padrão Ouvinte de ser, pensar e agir, impondo a oralidade como norma e levando os Surdos a adotar comportamentos próprios do grupo Ouvinte.

Adentrando nesse campo da colonização do saber, é possível inferir que os indivíduos que são empurrados ao estigma social, privados de legitimidade sobre sua existência, cultura e identidade, elementos que mais os diferenciam no contexto social, também acabam tendo seus saberes interrogados e inferiorizados.

Essa colonialidade está interseccionada com o eurocentrismo e sustenta a ideia de que algumas comunidades não possuem saberes legítimos, utilizando essa concepção ideológica para impor a dominação. Sobre a dominação, Mignolo (2003) elucida que ela se configura por meio de dois percursos: **o cultural e a subjugação social**.

Quanto ao percurso **o cultural**, com base no supramencionado autor, destacamos que ele é gerado por meio de práticas eurocêntricas para controlar a (re)produção de subjetividades, modos de ser e pensar, estabelecendo uma classificação hierárquica das comunidades (Mignolo, 2003).

Além deste percurso, o autor pondera que a **subjugação social** converte indivíduos em força de trabalho, sob o domínio do capitalismo hegemônico. Esses dois percursos influenciam a ponto de comandar diversas dimensões da sociedade, como, por exemplo, a subjetividade humana, a sexualidade, o poder coletivo, o emprego (Mignolo, 2003).

Assim, entre as colonialidades que abordamos, entendemos que os Surdos também foram enlaçados na colonialidade do saber devido às práticas ouvintistas a que foram submetidos.

Esse cenário configura uma percepção de mundo que se estruturou como o único saber ou perspectiva legitimada, contando ainda com o discurso científico contribuindo para abrir caminhos pelos quais a colonialidade estabelece mecanismos institucionais em diversas esferas, com o intuito de desumanizar no



contexto da colonialidade (Maldonado-Torres, 2022).

Em um outro ponto de vista e, também como uma visão complementar, encontramos a colonialidade do ser, que se assemelha ao conceito cartesiano “penso, logo existo”. Evidenciando quem tem o direito ou a obrigação de pensar, quem possui a legitimidade para exercer o pensamento, justificando, justificando, assim, o valor atribuído à legitimidade do pensamento (Mignolo, 2003).

A colonialidade do ser vincula-se ao processo de colonização por meio de um ideal linguístico e de seu papel colonizador sobre outras formas de expressão que permanecem marginalizadas, desvalorizadas e/ou ignoradas. Mignolo (2003) sugere que a cultura atua como um mecanismo de resistência frente à colonização do ser, permitindo a emancipação nas esferas econômica e política.

A pessoa Surda é impactada pela colonialidade do ser, em razão do estereótipo, aliado a isso, ao preconceito e à marginalização impostos por aqueles que os consideram com deficiência, frequentemente vista como incapaz, reforçando a noção de uma utilidade opondo-se à inutilidade social.

Partindo dessa consideração, não nos fundamentamos na perspectiva capacitista. Não se trata de julgar os modos de ser dos Surdos como "menos eficientes" ou "deficientes". Mas sim de reconhecer que eles coexistem em um mundo plural.

As diferentes afetividades, linguagens e modos de existência que se distanciam das ideias rígidas e homogêneas de línguas, culturas e identidades estão, de fato, em sintonia com as múltiplas formas de habitar o mundo. A coexistência dessas formas, que recusam uma concepção única e fechada de cultura, linguagem e identidade, reforça a riqueza da diversidade e a possibilidade de novos entendimentos e formas de agir.

Constatamos que os Surdos foram envolvidos pela colonialidade do ser, pois esta atua como uma ferramenta de dominação colonial que despersonaliza o outro, renegando sua identidade e seus conhecimentos, reprimindo-o por meio dos padrões de normalidade europeus e norte-americanos, com normas heteronormativas e capacitistas.



Nesse sentido, a colonialidade do ser, permite-nos entender as maneiras de de negação do outro a partir de uma perspectiva ontológica, do patamar hierárquico colonial e da violação dos direitos humanos, abrangendo não apenas a questão racial, mas também idade, cultura, gênero e sexualidade. Abrangendo todos os sujeitos que resistem e continuam resistindo os impactos sociais históricos da colonialidade (Maldonado-Torres, 2022).

Maldonado-Torres (2022) elucida, ainda, que a colonialidade do ser penetra na essência do pensamento filosófico para demonstrar a rejeição do ser e a dominação colonial manifestada nas subjetividades e identidades.

Em consonância com o mencionado autor, reportamos a Fanon (1968) que destaca emancipação dos grupos que resistem à colonização, o que nos permite compreender a dinâmica colonial, a marginalização de alguns grupos sociais e a discriminação entre a zona do ser e a zona do não-ser.

É importante reconhecermos, que, se a pessoa Surda for mulher, negra, deficiente, de poder aquisitivo reduzido, pertencente a uma religião de matriz afro-brasileira, com pouca ou nenhuma escolaridade, idosa e da zona rural carente: suas chances de ser ainda mais marginalizada são imensas, dadas as intersecções de discriminação que se sobrepõem em sua identidade.

Perceber isso nos leva a compreendermos as diversas formas de opressão que atuam simultaneamente, agravando a marginalização para os indivíduos que se encontram na interseção das situações mencionadas acima. Entender as múltiplas formas de opressão que funcionam simultaneamente é essencial para refletir sobre a marginalização intensificada enfrentada por indivíduos que existem nessas intersecções.

Em seu exame da africanidade e das intersecções de raça, gênero e classe, Gonzalez (1988) fornece insights profundos sobre as camadas complexas de opressão que as mulheres negras encontram. Ela critica a especificidade para generalizar uma experiência feminina, um ponto de vista que ignora as realidades específicas das mulheres negras, especialmente nos contextos da América Latina e do Afro-Brasil.



Sua perspectiva aborda diretamente as experiências vividas por aqueles que se encontram na multidão de identidades marginalizadas (Gonzalez, 1988) — destacamos aqui as mulheres negras, Surdas, empobrecidas e idosas — que enfrentam formas sobrepostas de opressão.

É abordado, ainda, por Gonzalez (1988) o "racismo estrutural e sexismo" como forças que aprofundam as desigualdades, invisibilizando as experiências dessas mulheres. As mulheres negras, em razão da herança colonial, enfrentam não apenas o machismo e o racismo, mas também as implicações da discriminação de classe, sendo posicionadas na "zona do não ser", conforme a leitura de Fanon (1968, 2008).

Esse pensamento complementa a análise de Fanon sobre as "zonas do ser e do não ser", ao demonstrar como as opressões se interseccionam e se intensificam. O corpo da mulher negra torna-se um espaço de exclusão e resistência, onde as múltiplas opressões se encontram e são desafiadas.

Com essa perspectiva, os que estão na zona do ser são os colonizadores e os opressores, são os considerados como superiores por apresentarem suas identidades, culturas e saberes como dominantes. Por outro lado, os que estão distantes da zona do ser, aqueles que foram inseridos na zona do não ser, são os que não se padronizaram na zona anterior, os oprimidos e colonizados.

Ao pensarmos nessas zonas argumentativas atreladas aos estudos Surdos, é possível considerar os Surdos, para o grupo majoritário Ouvinte, como distantes da zona do ser. E que, de maneira geral, para se fixarem na zona do ser, terão que se submeter às estratégias ouvintistas para desenvolverem a oralização e a leitura labial. Ou seja, para conseguirem pronunciar e compreender o que pronunciado oralmente por grupo majoritário, colonizador e opressor.

De forma complementar, Dussel (1993) indica que a criação do outro foi forjada pela recusa deste como outro ao longo da história. No caso dos sujeitos Surdos, ocorreu a recusa e a invisibilização em seus processos culturais, formativos, educacionais e instrucionais.



Então, tal autor nos leva a refletir sobre a necessidade de compreendermos o outro a partir da singularidade e da diferença, e não por meio da igualdade. Ao refletirmos assim possivelmente estaremos seguindo os primeiros passos para desestruturar a colonialidade do ser, que estabeleceu um padrão e, com base nesse padrão, configurou a concepção do outro.

Diante das considerações levantadas até o momento, salientamos que a decolonialidade “implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber” (Oliveira; Candau, 2010, p. 2010).

Assim como ocorre com os Surdos, que, por meio de sua primeira língua constituindo-se como sujeitos Surdos.

Com base em Maldonado-Torres (2022), os conceitos atinentes à colonialidade do poder, saber e do ser nos fornecem indícios sobre a trama colonial. A respeito desses conceitos, Pinheiro (2019) os consideram importantes para apreendermos os mecanismos que a sustenta e a articula.

Partindo das considerações que apresentamos, a lógica colonial do poder revela a esfera político-econômica, manifestando-se nas atuais formas de opressão, dominação e/ou exploração. A colonialidade do saber remete à esfera epistêmica da tradição europeia, que se desenvolve nos sistemas de pensamento colonial. A colonialidade do ser refere-se à esfera ontoepistemológica vinculada à vivência durante o processo colonial e aos efeitos na formação da subjetividade e na estruturação da linguagem.

Nesses entremeios, a perspectiva decolonial busca examinar as maneiras de excluir presentes nas formas hegemônicas de poder, saber e ser. Buscando promover a ascensão de ações críticas que legitimam, emancipam e combatem todas as formas de violência.

Os indivíduos Surdos enfrentam condições de colonialidades, visto que seus corpos não correspondem nem se ajustam ao padrão estabelecido de corpos considerados perfeitos. Isso pode resultar em uma identidade incompleta, um corpo parcial. Em outras palavras, em uma identidade percebida pelo opressor como fragmentada e um corpo compreendido como imperfeito.



Imergidos nessa discussão, as colonialidades operam com as suas tramas nas ideologias, na língua padrão dominante e também opressora, nas subjetividades e nos corpos dos outros são inferiorizados e negados.

Com essa lógica colonial, percebemos uma concepção clínico-patológica que marginaliza e exclui os sujeitos Surdos por estarem distantes da normalidade, que marginaliza e exclui os indivíduos com deficiência. Que são continuamente estigmatizadas e alvo de estereótipos por sua condição Surda como subalternizados e inferiorizados aos outros.

Então, para os sujeitos Surdos, a colonialidade é reconhecida pela imposição da práticas ouvintistas. Isto é, das ações para desenvolverem a oralização e a leitura labial como formas de comunicação. Compreendemos a colonialidade, dessa maneira, como o corpo distante dos corpos padrões, um corpo incompleto e que necessita ser normalizado.

Mas será que realmente esse corpo precisa ser normalizado? Será que esse corpo precisa ser envolvido com estratégias ouvintistas para se assemelhar ao dos Ouvintes? Para responder essa pergunta, com base no que já apresentamos, dependerá da perspectiva teórica que nos ancorarmos: na perspectiva colonial, numa concepção decolonial, os corpos Surdos não precisam ser normalizados, o que eles precisam é da língua de sinais e de meios de acessibilidade linguística para adquirirem os saberes e para expressá-los.

Dessa maneira, serão elucidadas as situações coloniais e, também, decoloniais que os Surdos foram entrelaçados, no item seguinte deste capítulo, o item 2.2, intitulado ocorrências (de)coloniais envolvendo os Surdos.



2.2) Ocorrências (de)coloniais envolvendo os Surdos: entre a opressão e a resistência

Conforme mencionamos anteriormente na introdução desta tese, na busca realizada para constituir levantamento bibliográfico, deparamo-nos com a limitação de dissertações e teses escritas por membros que compõem o povo e a comunidade Surda.

Observamos que, diante do exposto e de maneira geral, a Educação de Surdos é narrada por Ouvintes que, em alguns casos, não desenvolveram uma educação que favoreça a emancipação.

Fazemos referência à Sá (2006) por denunciar que a história dos Surdos é narrada pelos Ouvintes, com semelhança à história dos povos originários, a semelhança consiste em: ambos os povos já existiam e foram alegadamente descobertos pelos colonizadores Ouvintes que, de imediato, os segregavam em espaços restritos para que fossem instruídos e “civilizados”. Isso objetivava ajustá-los a critérios hegemônicos; e, quando não conseguiam isolá-los, por fortalecerem-se em grupos, eram dispersados para que não se constituíssem como focos de resistência à opressão.

Assim, Fernandes e Lopes (2019), Leite e Cabral (2021) complementam a assertiva da referida autora ao mencionarem que a Educação de Surdos, infelizmente, vem sendo excluída em seus aspectos sociais, educacionais, políticos, econômicos e culturais. Por uma questão meramente linguística, os Surdos eram considerados como incapazes de aprender.

Conseqüentemente não exerciam nenhum direito econômico, social, político, religioso e entre outros. Então, a coerção histórica imposta às pessoas Surdas, suas comunidades e suas organizações, em âmbito global, demanda uma nova perspectiva, para que sejam expostas e confrontadas as práticas ancoradas nas colonialidades que se mantêm presentes desde a sua existência (Fernandes, Lopes, 2019; Leite, Cabral, 2021; Sá, 2006).



A história da Educação de Surdos sempre foi caracterizada pelo dualismo entre oralização e as línguas de sinais. Essas abordagens no âmbito educacional acabaram sendo restringidas à problemática linguística sobre qual método seria mais adequado para ensinar o Surdo. Ignorando discussões essenciais, como, por exemplo, aspectos pedagógicos e procedimentais relacionados à concepção dessa educação.

Um dos elementos que firmavam as barreiras que apresentamos acima era o fato de que diversos antecessores Surdos recusavam trocas e compartilhamentos bem-sucedidos de suas experiências, resultando na omissão de diversos acontecimentos históricos (Berthier, 1840; Strobel, 2009, 2018).

Com esse panorama, assumimos a importância de resgatar, além das dissertações e teses mencionadas, as reflexões de pesquisadores que constituem o povo e a comunidade Surda, como Berthier (1840) e Strobel (2008, 2018) — autores Surdos que auxiliam na reflexão sobre a história da Educação de Surdos em um contexto macro/global, na perspectiva contada pelo próprio colonizado.

Mas antes mesmo de realizarmos esse resgate, é oportuno conceituarmos os termos “Povo Surdo” e “Comunidade Surda” para compreendermos melhor as tramas de interesses em que a história de Surdos, comumente, é narrada para atender os interesses dos colonizadores Ouvintes.

A autora Surda Karin Strobel (2008) contribui com a nossa compreensão sobre o conceito “Povo Surdo” ao mencionar que:

O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que têm costumes, história, tradições em comum e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão (Strobel, 2008, p. 6).

A autora apresenta outra definição para “Comunidade Surda”, havendo diferença na composição dos sujeitos que formam o povo e a comunidade. Strobel (2009) elucida que:

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que têm sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em um determinado localização, que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (Strobel, 2008, p. 6)



Então, o Povo Surdo é constituído tão somente por sujeitos Surdos, enquanto que a comunidade Surda é formada por Surdos e Ouvintes. Nesse caso, os Ouvintes são os familiares de Surdos, educadores, tradutores e intérpretes de Libras, amigos de Surdos, simpatizantes das causas Surdas que sabem Libras e que lutam pelas suas causas. Isto é, os que se empenham às conquistas para os Surdos e os que almejam a não opressão desses sujeitos.

Para tornar essas elucidações mais claras, eu, Maurício Loubet, vou me colocar como exemplo: Por eu ser Ouvinte e fluente em Libras, além de lutar pelas causas Surdas, posso ser considerado parte do Povo Surdo? Não, não faço! Pois eu não sou Surdo. Eu faço parte da comunidade Surda! Por eu ser Ouvinte, pertencer, dialogar, lutar com e pelos Surdos faço parte da comunidade Surda e não do Povo Surdo.

Os sujeitos Surdo e a comunidade Surda conseguem identificar que as ações colonizadoras e/ou ouvintistas deixaram estigmas profundos em sua trajetória histórica, impostas sobre as gerações passadas e lembradas até os dias atuais.

Em virtude disso, é possível inferir que alguns Ouvintes que não praticam o ouvintismo sendo, então decoloniais, pois eles estão mais compreensíveis aos direitos do Povo Surdo. Seguindo essa perspectiva, Strobel (2008, p. 112):

No futuro, quando a sociedade tiver uma representação sem estereótipos e mais positiva em nível de igualdade entre os surdos e ouvintes, se olharem o povo surdo como diferença cultural, e não como deficiente, daí não teria esta 'guerra cultural' entre eles (Strobel, 2008, p. 112).

Os historiadores Ouvintes tradicionais elucidam a história separada em cinco períodos: Pré-História, Idade Antiga Ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea (Arruda, Piletti, 2013; Cotrim, 2012; Funari, 2007).

Em contrapartida, é conveniente destacar, à luz da perspectiva decolonial que propomos seguir, consideramos outros percursos teóricos fundamentados por pesquisadores que foram colonizados, isto é, selecionamos perspectivas promovidas pela própria comunidade Surda.



Então, somos convocados a observar a história com um olhar diferente de como, na maioria das vezes, ela é narrada pelos colonizadores para que, assim, seja possível compreendê-la a partir da divisão histórica apresentada pelo próprio Povo Surdo (Santos, 2019; Strobel, 2008, 2018).

Pois a história narrada pelos colonizadores pode ser estigmatizadora, estereotipada, pré-concebida inflamando, então, rupturas fronteiriças entre anormal e o normal e o patológico e o sadio, o inadmissível e o admissível, o não pertencente e o pertencente. Atribuindo posições de *insiders* (dentro) e *outsiders* (fora), realizando fissuras separativas entre os “nós” dos “eles” (Hall, 2016).

Enfatizamos que, na maioria das pesquisas realizadas pelos Ouvintes, a história Surda é dividida nas seguintes fases: oralismo, comunicação total e bilinguismo (Capovilla, Capovilla, 1998; Reis, Morais, 2020; Lopes, 2016; Almeida, 2022; Brito, 2015). Destacamos que as implicações conceituais dessas perspectivas serão abordadas nas seções seguintes deste capítulo.

Essa iniciativa que propomos como alteridade em favor do reavivamento de novas perspectivas culturais e históricas do Povo Surdo engloba as seguintes fases: **Resignação Cultural, Isolamento Cultural e Despertar Cultural.**

As 3 fases abordadas apresentam em comum a comunicação por meio da oralização, leitura labial, sinais e um destacado evento: **Congresso Internacional de Ensino para Surdos, ocorrido em Milão (1880)**. Abordaremos com mais acuidade esse evento posteriormente.

2.3 Resignação Cultural: a oralidade e os sinais no âmbito educacional

Mas antes mesmo de mergulharmos com mais profundidade nessa discussão, é importante esclarecer que a **resignação cultural** ocorreu antes do evento, enquanto que o **isolamento cultural** e o **despertar cultural** aconteceram após o evento. Então, destacamos que o evento serviu como um divisor de águas que separa o antes e o depois das consequências que abordaremos logo mais.



Com base em Strobel (2009), o período denominado **resignação cultural** pode ser compreendido com as ocorrências em que os Surdos não possuíam uma relação tão significativa com o sistema educacional, que não reconhecia e nem valorizasse sua diferença linguística e cultural. Isto é, embora os sinais já existissem e fossem utilizados, a prática de ouvintização (oralidade e leitura labial) era amplamente favorecida em detrimento da comunicação sinalizada.

Embora seja frequente na atualidade o debate acerca da educação das pessoas Surdas e sua opressão histórica, ele foi inaugurado pela dualidade nas práticas pedagógicas do século XIX. Essas práticas foram influenciadas, em diversas nações, pelo surgimento do Instituto Nacional De Surdos De Paris, na França, fundado no século XVIII (Berthier, 1840; Sofiato et al., 2021).

Nessa dualidade, temos a perspectiva da imposição autoritária da promoção do ensino da língua oral como o único meio de inserção dos Surdos no mundo Ouvinte. Em contrapartida a essa perspectiva, existe a resistência em favor da língua de sinais — a língua materna e/ou primeira e, até mesmo, segunda língua da comunidade Surda — como uma manifestação linguística legítima, na qual eles podem se desenvolver plenamente em todas as suas esferas.

Ponderamos, com isso, uma forma de dualismo que posicionava a língua oral como a representante dos salvadores. Sendo reconhecida, assim, como o lado do bem. Enquanto a língua de sinais era contrastantemente classificada como uma perversidade. Sendo, portanto, associada ao lado do mal (Carvalho, 2019).

Efetivamente, uma porção significativa dos sujeitos Surdos já conseguia dominar a escrita. Anteriormente ao congresso ocorrido em Milão, antes de 1880, já havia numerosos escritores, artistas, professores e outros Surdos reconhecidos pela sociedade como bem-sucedidos (Strobel, 2008).

Nesse período, conforme esclarece Berthier (1840), foram desenvolvidas relevantes contribuições por docentes de Surdos que discordavam dos métodos que favoreciam a oralização em detrimento do uso das línguas de sinais.

Strobel (2008) e Berthier (1840) explanam que as práticas de ouvintização que imperavam não apontaram resultados satisfatórios quando confrontadas com os resultados plausíveis proporcionados pela língua de sinais no âmbito educacional.



Por não concordar com o não uso da língua de sinais, Berthier (1840) discorda da obra espanhola, denominada 'Arte Para Enseñar A Hablar A Los Mudos' (tradução nossa, 'Arte De Ensinar A Falar Os Mudos'), do autor Juan Pablo Bonet (1620).

Berthier (1840) argumenta que o reconhecimento pelos avanços na educação de Surdos deveria ser atribuído a Ramírez de Carrión, que escreveu a obra intitulada *Maravilhas De Naturaleza, En Que Contienen Dos Mil Secretos De Cosas Naturales* (tradução nossa, *Maravilhas de Natureza, Em Que Contem Dois Mil Segredos Naturais*) lançada em 1629. Carrión recebeu elogios extremamente positivos por usar sinais na comunicação com o príncipe Surdo de Carignano, Emmanuel Philibert.

De fato, na visão de Berthier (1840), a sociedade já exercia uma forma dominante de colonização ao impor suas percepções ouvintistas sobre a comunidade Surda. No entanto, o referido autor aborda que L'épée, Sicard e Bébien que eram professores de Surdos na França e estavam conectados à cultura Surda. Eles não apenas compreendiam a língua de sinais francesa, mas também a defendia como o meio genuíno e apropriado para atender às necessidades educacionais e culturais dos Surdos.

Bebian, em especial, por sua experiência e convivência com a comunidade Surda, demonstrava um entendimento "autêntico" das vivências e desafios enfrentados por essa população, oferecendo uma alternativa crítica ao modelo Ouvinte dominante.

Nessa enseada, ao fazermos uma periodização quanto à educação de Surdos(as), encontramos, nas narrativas em geral, uma trajetória marcada por (trans)formações significativas e desafios contínuos. Aspectos inerentes ao enfrentamento chamam a nossa atenção, especialmente no que tange à inclusão social e ao reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais dos Surdos.

Assim, o percurso histórico da educação de Surdos(as) evidencia que nem sempre o uso das línguas de sinais foi permitido. Em 1880, na cidade de Milão, na Itália, ocorreu o Congresso Internacional de Ensino para Surdos. Tal evento



objetivou substituir, por meio da opressão e da dominação, as línguas de sinais pelas línguas orais auditivas (Perlin, 2015; Strobel, 2008).

Foram apresentados discursos de Aristóteles, como por exemplo: “a fala viva é privilégio do homem, o único e correto veículo de pensamento, a dádiva divina, a fala é a expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino” (Veloso; Maia Filho, 2009, p.39).

Ponderamos, ainda, que o supramencionado evento foi iniciado e estruturado por diversos especialistas no campo da educação de Surdos. Eles eram profissionais Ouvintes e apoiadores do método oralista para os Surdos. Além de preconceberem e estigmatizarem os alunos Surdos como indolentes em relação à fala, esse episódio imputou à língua de sinais a responsabilidade por estimular supostos comportamentos “preguiçosos”, na oralidade, pois os estudantes preferiam utilizar sinais para se comunicar.

Foi realizada uma eleição para escolher qual o melhor caminho linguístico-cultural para os Surdos. Todos os professores Surdos, embora presentes no evento, foram impedidos de participar do voto e excluídos das discussões (Lodi, 2005; Lulkin, 2015; Perlin, 2015; Silva, 2006; Skliar, 2015; Strobel, 2008).

Dessa maneira, a fim de amparar a corrente oralista, o congresso contou com a presença de Alexandre Grand Bell que apresentou alguns exemplos de Surdos que conseguiram desenvolver a oralidade (Goldfeld, 2002). Reconhece-se, então, que a oralidade foi inserida num pódio de ilustre destaque enquanto as línguas de sinais e o uso de quaisquer gestos foram desvalorizados.

Com o resultado da eleição, havia aproximadamente 160 votos de representantes Ouvintes e, tão somente, quatro se posicionaram de forma contrária à oralidade (Lodi, 2005; Lulkin, 2015; Perlin, 2015; Silva, 2006; Skliar, 2015; Strobel, 2008).

Nesse contexto, a oralidade foi eleita. A partir de então, estipulou-se que toda forma comunicativa advinda dos sinais deveria ser eliminada da educação por distanciar o Surdo da oralidade.



Assim, com a realização desse congresso, evidenciamos a segunda fase histórica da educação de Surdos: **o isolamento cultural**. O desenvolvimento dessa etapa constituiu uma expressiva manifestação da colonialidade, que discutiremos na próxima seção.

2.4 Isolamento Cultural: a tentativa de aniquilar as línguas de sinais

Evidenciando-se como uma perspectiva que se estabeleceu como o único conhecimento legítimo ou visão aceita. Com o discurso científico contribuindo para fortalecer estratégias pelas quais a colonialidade cria mecanismos estruturais em diversos níveis, promovendo a desumanização (Maldonado-Torres, 2022).

Ilusoriamente, presumia-se que o Surdo poderia ter o mesmo desenvolvimento que os Ouvintes ao aprenderem a língua oral auditiva. Percebe-se, com isso, a adoção de um viés clínico e patológico por privilegiar métodos que buscavam medicalizar e, até mesmo, propostas de “cura” dos Surdos, forçando-os a se comunicar na língua falada pelo grupo hegemônico e colonizador Ouvinte.

Certamente, esse congresso não representou o início do ouvintismo oralista, mas sim consolidou formalmente as políticas e práticas hegemônicas, opressoras e colonizadoras, assegurando a continuidade da dominação exercida pelos ouvintistas. Isso resultou em traumas psicológicos e em tentativas opressoras de extinguir aspectos culturais, linguísticos e estruturais impostas aos seus oprimidos por serem Surdos e para não usarem as línguas de sinais.

No entanto, concordamos com Rodrigues et al. (2019), Vieira-Machado e Rodrigues (2022), que indicam como as línguas de sinais, enquanto forma de resistência, permaneceram ativas, mesmo diante da restrição imposta por esse congresso em questão.

No oralismo, inúmeras foram as estratégias de impor uma nova língua aos Surdos. Entre elas, segundo Dorziat (1997), estavam a leitura labial, o desenvolvimento da fala e o treinamento auditivo. A leitura labial consistia no reconhecimento de letras, sílabas, palavras e frases por meio da



articulação/movimentação dos lábios para que, assim, houvesse uma aproximação do entendimento do que estava sendo pronunciado. O desenvolvimento da fala era possível por meio do árduo treinamento auditivo para que, assim, os Surdos discernissem os sons enquanto os oralizavam.

Goldfeld (2002) esclarece que os defensores da oralidade consideravam o sujeito Surdo como possuidor de uma patologia que dificultava a aquisição da linguagem oral. O autor esclarece ainda que, por meio do desenvolvimento dessas estratégias, a deficiência seria diminuída diante da interação com os Ouvintes.

A exaltação da oralidade resultou na não constituição do sujeito Surdo como tal, alienando-o de suas peculiaridades. Logo, os sujeitos Surdos foram submetidos à padronização linguística imposta, na qual era primordial falar a língua do grupo hegemônico.

Com a ascensão e legitimação da linguagem oral, os(as) Surdos(as) passaram a ser proibidos de usar qualquer sinal para se comunicar, como também eram agredidos fisicamente caso o fizessem. Há relatos de que, frequentemente, os(as) Surdos(as) recebiam tapas e, os mais relutantes, tinham suas mãos amarradas para evitar que a sinalização fosse (re)produzida (Gesser, 2009).

Nesse contexto de privação linguística, consideramos que as línguas de sinais, com o Oralismo, tinham odor desagradável, odor de urina. Pois, diante de tantos diante de tantas punições, os Surdos se refugiavam no banheiro para sinalizar.

O banheiro, mesmo não sendo um ambiente com odor agradável, era considerado um local acolhedor por viabilizar a continuidade da língua de sinais e, conseqüentemente, da identidade e da cultura Surda. Em outras palavras, O banheiro emerge como um espaço de resistência linguística, refúgio e sobrevivência, desempenhando um papel crucial na preservação da língua de sinais e na manutenção da identidade cultural Surda.

Além dos locais convencionais de encontro, como igrejas e parques, os Surdos da cidade de Campo Grande, do estado de Mato Grosso do Sul, têm encontrado nas atividades esportivas uma maneira significativa de interação e fortalecimento comunitário. As reuniões de Surdos onde grupos de Surdos se



encontram para compartilhar experiências e assegurar a preservação da Libras em espaços de lazer e socialização.

Os encontros têm sido essenciais para a manutenção das trocas culturais e linguísticas, nos quais a identidade Surda se fortalece e resiste às imposições do mundo Ouvinte, que com frequência desconsidera a importância dessas interações sociais e visuais.

O esporte, especialmente o futsal, tem emergido como um pilar fundamental para a visibilidade da comunidade Surda em Campo Grande — MS. A organização da Copa Centro-Oeste de Futsal de Surdos 2024 destacou não apenas as habilidades dos Surdos atletas, mas também a função central do esporte no uso da Libras e no fortalecimento de sua presença dentro da comunidade.

Por meio de competições desse tipo, as barreiras comunicacionais são ultrapassadas. Permitindo, aos Surdos, então, reafirmar sua identidade e sintam-se valorizados em um ambiente que promove tanto a equidade quanto o respeito à diversidade cultural e linguística.

Além do futsal, ocorreu no dia 23 de setembro de 2023, o governo de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Fundação de Desporto e Lazer (Fundesporte) e da Secretaria de Estado de Turismo, Esporte, Cultura e Cidadania (SETESCC), realizou a "*Caminhada Orientada em Libras*".

Esses e outros eventos similares representam um marco significativo na criação de espaços inclusivos, especialmente na promoção do bem-estar e da saúde para a comunidade Surda.

Assim, ao dialogarmos sobre o evento com o movimento decolonial que propomos neste capítulo, destacamos a importância de reconhecer as especificidades culturais e linguísticas de grupos historicamente marginalizados.

O evento alinha-se à noção de resistência cultural, tal como discutido nos estudos Surdos e atrelados à (de)colonialidade. Ao promover atividades voltadas para a comunidade Surda, reconhecemos a necessidade de subverter a lógica de exclusão histórica, na qual os Surdos foram tratados como uma deficiência a ser corrigida. Ressaltamos a importância da reafirmação de Libras como forma de preservação cultural e resistência contra práticas de exclusão.



A realização de atividades em Libras reafirma a língua de sinais como um componente central da cultura Surda, desafiando práticas colonialistas que tentaram silenciar essa forma de construção de sentidos. Em uma perspectiva mais abrangente, tal ação representa a luta contínua pela preservação e valorização da identidade linguística e cultural dos Surdos.

A promoção do acesso a esportes, lazer e saúde, mediante a língua de sinais, emerge como um ato de agência dentro da comunidade Surda. Esse movimento se alinha às reflexões de Padden e Humphries (2005) e Ladd (2003) sobre o conceito de agência Surda, ao possibilitar aos indivíduos não só visibilidade, mas também empoderamento e protagonismo. Ao participarem desses eventos, é possível que os Surdos não atuem como simples beneficiários de políticas públicas. Tornando-se, assim, agentes de transformação, influenciando ativamente a formulação e a execução das ações direcionadas a eles.

Dessa forma, a Caminhada Orientada e as atividades físicas promovidas em Libras não apenas proporcionam bem-estar, mas também podem fortalecer a cultura Surda por consolidá-la em espaços sociais como o esporte. Inferimos, então, que essas e outras ações parecidas, como a que elucidamos, são formas de decolonizar os espaços, por fortalecer a língua, a cultura e as identidades Surdas.

Retornando às questões de dominação linguística, segundo Calvet (2007), as intercorrências do ser humano sobre a língua sempre foram realizadas. Visto que, historicamente, algum grupo imperou ao determinar o uso correto de uma língua e, até mesmo, legislar sobre qual língua deveria ser utilizada. Por mais que haja uma transitoriedade de ocupação de lugares de poder, há sempre alguém que os ocupa.

Ao abordar as ações de dominação linguísticas, Maher (2013) elucida que elas ocorrem porque o grupo opressor pressupõe que está solucionando problemas linguísticos do grupo oprimido.

Maher (2013) prossegue com a elucidação destacando que essas práticas são implementadas sob o argumento de que o grupo opressor estaria resolvendo supostos “problemas” linguísticos enfrentados pelo grupo oprimido. Segundo a autora, a imposição de uma língua dominante é interpretada como uma “solução” para as dificuldades comunicativas. Mas, de fato, constitui um mecanismo de



silenciamento das práticas linguísticas da comunidade oprimida, como exemplificado na comunidade Surda.

A partir dessa assertiva, convém considerarmos a seguinte problematização: no caso dos Surdos, os "problemas" linguísticos são problemas para quem? Para o grupo oprimido ou para o grupo opressor? Partindo desse questionamento e bebendo na fonte de Maher (2013), consideramos que as tentativas de corrigir ou resolver questões linguísticas frequentemente adulteram a identidade do grupo oprimido.

A língua, nesse cenário, vai além de ser apenas um meio para a construção dos sentidos; ela é um componente essencial na formação da identidade dos indivíduos, como observa Maher (2013). Assim, a dominação linguística impacta diretamente a autopercepção dos Surdos e a forma como são percebidos pela sociedade.

Relacionando essas afirmações ao contexto Surdo, antes da ascensão da oralidade como método predominante de ensino, os professores Surdos eram responsáveis pela educação das crianças Surdas, o que fortalecia tanto a aprendizagem linguística quanto a formação da identidade.

A presença de educadores Surdos era essencial não apenas para transmitir o conteúdo, mas também para solidificar uma cultura e identidade Surda, algo que foi sendo suprimido com a imposição da Língua Portuguesa como ferramenta central do ensino.

Diante disso, observamos que, antes da ascensão da oralidade, os professores Surdos eram os responsáveis por ensinar as crianças Surdas, ressaltando a importância da referência linguística e identitária.

Em contrapartida, com o Oralismo, esses professores foram retirados da sala de aula por não atenderem aos padrões estabelecidos pela metodologia oralista (Kronbauer, 2017). Almejava-se, portanto, nesse período, determinar que os(as) aprendizes falassem e, assim, o modelo linguístico e identitário vigente era um falante e Ouvinte da língua majoritária.



As práticas oralistas configuram um ataque linguístico, cultural e identitário ao povo Surdo, promovendo de forma compulsória e agressiva a separação e proibição desses sujeitos de utilizarem a língua de sinais. Acerca dessa violência linguística, Skliar (1998, p. 1) afirma que

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 1998, p. 1).

Apesar da implementação intensiva do método oralista, os resultados permaneceram insignificantes, conforme identificado por Sánchez (1990). Inferimos que os resultados inconsistentes podem ser atribuídos a alguns fatores que serão abordados a seguir.

Primeiramente, a língua portuguesa não é naturalmente adquirida pelos Surdos, uma vez que sua aquisição exige habilidades auditivas, o que torna o processo inviável para esses indivíduos. Quando a surdez se manifesta em idades mais avançadas, a dificuldade de atingir a fluência da língua portuguesa aumenta exponencialmente.

Além disso, variáveis emocionais e psicológicas específicas de cada indivíduo complexificam ainda mais o processo de oralização, tornando-o significativamente mais desafiador. A ausência da língua de sinais como ferramenta pedagógica gerou impactos profundos no desenvolvimento linguístico e na inclusão dos indivíduos Surdos

A interação entre Surdos por meio das línguas de sinais, elemento crucial para o desenvolvimento linguístico, foi suprimida, gerando um retrocesso nas pesquisas relacionadas a construção de sentidos que ela possibilita. Durante o período em que o oralismo predominava, a surdez era vista como uma condição a ser corrigida, como apontado por Goldfeld (2002).



O desenvolvimento das práticas oralistas e ouvintistas focava exclusivamente na aquisição da fala, negligenciando o tratamento crítico do conteúdo educacional propriamente dito. Isso resultou não apenas na deficiência de aprendizado acadêmico, mas também em um isolamento informacional.

Esse isolamento não se restringe à mera ausência de acesso ao conhecimento formal, mas reflete uma exclusão social e comunicacional ampla. A privação de uma língua visual e acessível exclui o indivíduo Surdo de interações sociais fundamentais, agravando seu isolamento. Tal isolamento restringe seu envolvimento pleno na sociedade, dificultando o exercício de formação cidadã crítica e transformativa de direitos essenciais, como o acesso a uma educação qualificada, à saúde e à cidadania.

As práticas oralistas, ao desconsiderarem a necessidade de uma educação alinhada à identidade linguística e cultural dos Surdos, as práticas oralistas reforçam a marginalização (Skliar, 1998; Quadros, 2006). Elas privam os Surdos da inclusão social e reforçam os mecanismos de exclusão por não considerarem suas ricas diferenças linguísticas e culturais.

Mesmo com todo o empenho para que os Surdos, ainda que morosamente, aprendessem a oralidade, essa habilidade não foi desenvolvida de forma esperada. Pois, ao final, a maioria não conseguiu falar de forma compreensível. Algumas palavras até eram pronunciadas mecanicamente, mas sem que o falante compreendesse o que realmente significavam (Streiechen, 2012).

Em consonância com esse reconhecimento e, ainda, com inúmeros casos de fracasso no desenvolvimento da oralidade em pessoas Surdas, surge, nos Estados Unidos, a Comunicação Total, instaurando a reformulação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos Surdos (Gesser, 2009). O novo modelo educacional apontou a ineficácia da abordagem puramente oral, o que, de forma contundente, substituiu o oralismo pela Comunicação Total, também, em outros países.

Entretanto, essa visão de que os sinais são mímicas configura-se como um profundo preconceito. Isso ultrapassa as discussões de sua autenticidade linguística, uma vez que tal posicionamento é um discurso calcado na



(a) normalidade que está associada à crença que alguns Ouvintes reproduzem sobre os(as) Surdos(as), como acreditar que a comunicação por meio da mímica só seria compreensível dentro da Comunidade Surda à qual pertenciam.

Tal concepção gerou inúmeros preconceitos e apelidos de cunho pejorativo como “mudinho”, “anormal”, “surdo-mudo”, “deficiente”, “débil mental”, entre outros. Percebemos essas e outras denominações pejorativas como estereotipagem, pois essa produção de sentidos “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a diferença” (Hall, 2016 p. 191). A estereotipagem pode ser compreendida como um processo que:

Parte de manutenção de ordem social e simbólica. Ela estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “pervertido”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o “pertencente” e que não “pertence” ou é o “outro”, entre “pessoas dentro” (insiders) e “forasteiros” (outsiders), entre nós e eles (Hall, 2016 p. 191).

Entretanto, o cenário educacional dos(as) Surdos(as) passou por mudanças, enquanto educadores(as) de diversos países, inclusive do Brasil, seguiam práticas de oralização com o objetivo de assimilar os Surdos ao grupo majoritário.

Em 1960, o professor Willian Stoke, nos Estados Unidos, por meio de estudos e pesquisas, comprovou que os sinais e gestos realizados pelos(as) Surdos(as) apresentavam norma, gramática e estrutura linguística. Isto é, os sinais constituem um genuíno léxico que compõem as línguas de sinais. Não demorou muito para que ocorresse, a partir desse estudo, o “renascimento” das línguas de sinais e da cultura Surda (Gesser, 2009, Strobel, 2008). E, a partir de então, adentramos na terceira fase da história da educação de Surdos: Despertar cultural.



2.5 Despertar Cultural: A Valorização das Línguas de Sinais e a Ressignificação Identitária Surda

Os Surdos, inseridos no vértice da deficiência, passam a ser alvo do colonizador Ouvinte, na consideração clínica-patológica, em que o sujeito Surdo é concebido incapaz, sem a língua e, conseqüentemente, sem cultura (Rezende, 2010). Restando, então, a obrigatoriedade de normalizar os corpos Surdos repercutida na negação de sua diferença, de sua identidade, de sua língua e de sua cultura.

A comunicação Total foi planejada sob a perspectiva de diminuir e, até mesmo, tentar extinguir os obstáculos comunicativos vivenciados pelos(as) Surdos(as). Nesse contexto, ele abarcou o uso de “todos os recursos e aspectos comunicativos, como no caso de falar e sinalizar ao mesmo tempo” (Campello, 2008, p. 66).

Partindo desse panorama, com diversas estratégias que objetivaram a compreensão comunicativa dos(das) Surdos(as), Albres (2010) pondera que a Comunicação Total envolveu as seguintes técnicas: leitura labial, amplificação sonora, oralização (ato de falar), sinais, alfabeto manual, uso de recursos imagéticos e o bimodalismo (prática de falar e sinalizar simultaneamente).

No entanto, é fundamental destacar que, embora utilizasse recursos visuais, a Comunicação Total não promovia uma prática de letramento visual crítico. O foco da Comunicação Total estava na aquisição de habilidades de comunicação de maneira funcional, sem aprofundar as reflexões sobre as imagens, sinais ou sobre o significado sociocultural da linguagem visual utilizada pelos Surdos. Dessa forma, ponderamos que as práticas adotadas não propiciavam a emancipação do sujeito Surdo por meio de um processo crítico de leitura do mundo visual, o que caracteriza o letramento visual crítico.

A comunicação total se instrumentaliza de inúmeros aparatos linguísticos, tais como: língua de sinais, língua oral, gestos, fala, leitura labial, alfabeto manual, leitura da escrita, ritmo, dança (Perlin, Strobel, 2008). Entretanto, busca-se o



desenvolvimento da oralidade por intermédio de correção via aparelhos auditivos, repetitividade da sonorização, além de uma espécie de aproveitamento de uma possível audioatividade. Verificamos um tensionamento para desenvolver a fala, a pronúncia em português.

Constatamos, assim, que esse modelo não considerava os(as) Surdos(as) como sujeitos com diferença linguística e cultural, pois tais estratégias colocaram em evidência ações intensas para normalizá-los mediante o estímulo da leitura labial e oralização. Por outro lado, é possível observar o significativo contato que os(as) Surdos(as) tiveram com os sinais, mesmo que seja para alcançar a fala, pois, no oralismo, os(as) Surdos(as) eram impedidos, por meio de punições, de sinalizar, como já mencionamos anteriormente. Diante dessa considerável mudança, as escolas para Surdos(as) iniciaram, lentamente, a inserção dos sinais nas salas de aulas, pois o oralismo ainda estava “entranhado” nas práticas educativas.

Diante dessa considerável mudança, as escolas para Surdos iniciaram, de forma gradual, a inserção dos sinais nas salas de aula, uma vez que o oralismo ainda estava profundamente arraigado nas práticas educativas. Com o ressurgimento/renascimento dos sinais, foi oportunizado aos professores Ouvintes, aprender os sinais com os discentes Surdos. Mesmo com a existência dos sinais no âmbito social e educacional, eles ainda não eram reconhecidos legalmente como composição de uma língua e, dessa forma, os sinais não recebiam o *status* linguístico merecido. Percebe-se, ainda, que na Comunicação Total os sinais eram “tolerados” em sala de aula para que, assim, o Surdo tivesse uma base visual para desenvolver a oralidade.

A implementação dessa prática incorre no problema de dissonância entre sistemas de signos linguísticos (Libras e português), devido às naturezas distintas de cada sistema. Denominado bimodalismo, o *português sinalizado* é amplamente criticado pelos Surdos, pois compromete a efetividade da comunicação. Justamente pelo fato de não haver equivalência entre o sistema de Libras e o sistema do português (Perlin, Strobel, 2009) especificamente na incisiva fomentação da oralidade.



O bimodalismo foi amplamente criticado devido à ineficácia de seus resultados. Em particular, por não assegurar o uso adequado tanto da língua oral quanto da língua de sinais, que permanecia em estudo e cuja aquisição já estava sendo reconhecida como fundamental para o desenvolvimento dos Surdos (Ribeiro et al., 2019).

Diante de inúmeros casos de fracassos, a oralidade foi veemente questionada durante o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, realizado em Roma, em 1981 (Lane, 1992). Surgiram, então, novas abordagens comunicativas, incluindo o bilinguismo.

No contexto da educação de Surdos, ao analisarmos o bilinguismo entre Libras e a língua portuguesa, é fundamental destacar que a interação entre essas duas línguas não ocorre de forma isolada ou em um ambiente de “pureza” linguística.

A língua portuguesa, predominante, exerce uma forte influência, dado que os Surdos estão inseridos em uma sociedade majoritariamente Ouvinte. Percebemos, nesse horizonte, que o português se impõe como a língua dominante. A ausência de pureza linguística é perceptível em sinais como S-L (SOL) e N-U-N (NUNCA), entre outros exemplos similares.

Conforme exposto por Quadros (2004), o aprendizado de uma segunda língua no contexto Surdo ocorre, em grande medida, em sobreposição com a cultura e as práticas sociais hegemônicas. Tal situação desfaz qualquer suposição de pureza linguística nesse processo.

O aprendizado de uma segunda língua no ambiente Surdo ocorre, na maioria das vezes, em interseção com a cultura e as práticas sociais hegemônicas, reforçando a ausência de pureza linguística nesse processo. Então, assim como Menezes de Souza (2019), reconhecemos a necessidade de elucidarmos os três "I's" da decolonização — **Identificar** a colonialidade, **interrogar** a colonialidade e **interromper** a colonialidade — para compreendermos o processo que possibilita a decolonialidade. Tal reconhecimento e compreensão é fundamental para aclarar as estruturas opressoras que marginalizam a cultura Surda nas práticas pedagógicas e sociais.



O primeiro passo é identificar a colonialidade presente nas práticas hegemônicas que permeiam o ensino de uma segunda língua, como ocorre com a imposição do português sobre a Libras. Souza (2019) observa que o colonialismo persiste, manifestando-se em práticas que hierarquizam línguas e saberes, perpetuando a subordinação da cultura e da língua Surda aos padrões ouvinte-dominantes.

Um exemplo claro dessa imposição é o fato de que, na maioria das escolas que os alunos Surdos estudam, conforme Quadros (1997, 2004), Strobel (2008, 2018), a língua portuguesa é priorizada nas modalidades de escrita e leitura.

Enquanto que a Libras é frequentemente tratada apenas como ferramenta de apoio, em vez de ser reconhecida como uma língua autônoma e de valor equivalente. Essa prática reflete uma visão colonialista que privilegia a língua dominante, marginalizando as formas visuais de comunicação e relegando a cultura Surda a uma posição inferior dentro do próprio processo educacional.

Retornando a discussão para os três "I's" da decolonização, chegamos ao segundo "I": interrogar a colonialidade. Interrogá-la significa questionar as estruturas opressoras que sustentam essa imposição linguística (Menezes de Souza, 2019). A hegemonia da língua portuguesa é frequentemente naturalizada no discurso educacional, enquanto a Libras é marginalizada.

Compreendemos, então, há a necessidade de uma análise crítica dessas práticas para expor como elas reforçam a dominação linguística e epistemológica, impedindo que a Libras seja reconhecida como equivalente à língua majoritária.

Por fim, temos o terceiro I: interromper a colonialidade. Interromper a colonialidade significa enfraquecer essa lógica colonialista ao reconhecer a Libras não apenas como uma língua complementar, mas como um sistema linguístico e cultural autônomo (Menezes de Souza, 2019). Para interromper a colonialidade é preciso criar alternativas epistemológicas que decolonizem a educação, promovendo a valorização das línguas e culturas marginalizadas, como é o caso da Libras.

O reconhecimento dos Surdos como sujeitos bilíngues tem sido catalisador de mudanças significativas nas práticas educacionais ao redor do mundo, com destaque para o Brasil, onde o uso da Libras e da língua portuguesa é incentivado.



Esse movimento foi impulsionado de forma visível com a publicação do decreto nº 5.626, de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), ao estabelecer um divisor de águas, no cenário legislativo e, conseqüentemente, sócio educacional, promovendo a inclusão e o bilinguismo.

Ao explorarmos as teorias publicadas por Garcia (2009, 2018), evidenciam-se novas compreensões sobre o bilinguismo, percebendo-o não apenas como um conjunto de competências linguísticas, mas como um fenômeno complexo no qual emergem as intrincadas dinâmicas de negociação de identidades e saberes. No cenário educacional, essa compreensão exige a valorização das línguas de sinais e das línguas faladas, como vias legítimas de expressão e comunicação em pé de igualdade.

Incorporando, portanto, os fundamentos teóricos propostos por Garcia (2009, 2018) ao ambiente educacional com os Surdos, identificamos a necessidade de compreender as manifestações do bilinguismo. Este processo não apenas ilumina as particularidades do desenvolvimento linguístico, mas também reafirma a importância de abordagens pedagógicas que honrem e promovam discussões linguísticas e culturais dos Surdos.

Então, consideramos o bilinguismo de maneira distinta daquela que o concebia e ainda repercute em percebê-lo, em vários casos, como a proficiência em duas línguas de maneira análoga aos falantes nativos, conforme advogava no passado Bloomfield (1935).

Abordamos o bilinguismo, também, de maneira distinta da visão de maestria em mais de uma língua como um processo aditivo, no qual os oradores incorporam línguas de maneira segregada, como se estivessem em compartimentos distintos, operando de maneira independente, sem interferência recíproca (Canagarajah, 2013; Garcia; Li Wei, 2014; García, 2009a, 2009b); previamente será compreendida como "bilinguismo dinâmico", sugerindo que:

As práticas linguísticas dos bilíngues são complexas e inter-relacionadas; elas não emergem de forma linear ou funcionam separadamente, visto que há apenas um sistema linguístico. O bilinguismo dinâmico vai além da ideia de que existem duas línguas que são independentes [...]; em vez disso, sugere um



sistema linguístico que possui características que são mais frequentemente praticadas de acordo com 'línguas' construídas e controladas societariamente, porém, outras vezes, produzem novas práticas. (García; Li Wei, 2014, p. 14).

O avanço conceitual proporcionado pela autora abordada, especialmente no contexto da translinguagem explorada em "Translanguaging: Language, Bilingualism and Education" (Garcia, Li Wei 2014), representa uma evolução significativa na compreensão do bilinguismo, aplicados à educação de Surdos.

A autora argumenta que a translinguagem vai além da simples alternância entre línguas, tornando-se uma prática comunicativa que ultrapassa as fronteiras linguísticas tradicionais. Integra a multimodalidade, isto é, o uso de imagens, sons, gestos e elementos de espacialidade.

Ao aplicar essa perspectiva específica à educação dos Surdos, é possível reconhecer a fluidez e dinâmica na transição entre Libras e língua portuguesa. Por exemplo, em debates na sala de aula, os estudantes Surdos podem naturalmente alternar entre Libras e português escrito, utilizando os sinais conforme necessário. Este cenário ilustra a autenticidade da comunicação Surda, destacando a superação das barreiras linguísticas tradicionais em prol de uma interação mais genuína e inclusiva.

A translinguagem é considerada, desse modo, uma poderosa semente para germinar atividades de forma mais inclusivas. Em especial para o povo Surdo e Ouvinte, que raramente encontram ambientes de ensino comprometidos em valorizar seus conjuntos de expressões linguísticas, culturais e identitárias, como elucidam as autoras Dorta e Silva (2019).

Na perspectiva da translinguagem, não consideramos a Língua de Sinais apenas como visuoespacial. Ela é entendida como um sistema dinâmico e flexível, que utiliza recursos semióticos, corporais, culturais e espaciais para construir significados.

Essa visão questiona classificações fixas, tratando a Língua de Sinais como algo que ultrapassa características visuais ou espaciais isoladas. Sob essa abordagem, a Língua de Sinais é mais do que uma estrutura gramatical. Ela reflete



práticas sociais, incorporando gestos, movimentos corporais, expressões faciais e interações situacionais.

Isso evidencia seu caráter híbrido e complexo, onde diferentes recursos — como o visual, o tátil e o cultural — interagem para criar e interpretar significados. Assim, na translíngua, a Língua de Sinais é vista como uma prática viva e em constante adaptação. Não se limita ao visual ou ao espaço físico, mas integra um campo comunicativo mais amplo, combinando dimensões linguísticas e extralinguísticas de forma contínua e contextual. Ela se molda às necessidades e vivências dos sujeitos, refletindo a riqueza e a complexidade das interações humanas.

Além disso, o bilinguismo entre Libras e português não é apenas uma questão de adquirir duas línguas em paralelo. Compreendemos que a relação entre essas duas línguas, no contexto educacional dos Surdos, envolve uma negociação contínua de significados e práticas

Então, diante disso, concordamos com Kumada, Cavalcanti e Silva (2019) ao reconhecermos que ainda há resistência do grupo majoritário em perceber os Surdos como bilíngues, principalmente quando não apresentam a proficiência almejada na língua perante tal grupo. Tal resistência, quando observada sob os olhares sociolinguísticos e culturais, é justificada por meio de três contextos:

1) o surdo não é reconhecido como bilíngue se o bilinguismo é estritamente associado a línguas de prestígio; 2) o surdo não é compreendido como bilíngue se a Libras não é socialmente vista (ou aceita) como uma língua; e 3) o surdo não é reconhecido como bilíngue quando sua competência é considerada insuficiente nas línguas envolvidas (no caso do Brasil, Libras e português brasileiro) (Kumada, Cavalcanti e Silva, 2019, p. 316).

Além dessas desconsiderações dos Surdos como não bilíngues, a questão é mais alarmante quando são vistos como sujeitos que não possuem uma língua ou como estando em uma condição de ter adquirido meia(s) língua(s) (Kumada, Cavalcanti e Silva, 2019).



Diante dessas elucidações e considerando que a Libras, como língua visogestual, tem uma estrutura gramatical completamente diferente do português, que é oral-auditivo. Compreendemos que as aquisições/aprendizagens dessas línguas não são lineares, não são comparáveis e nem são completamente separadas. Mas, sim, um processo dinâmico que depende das interações cotidianas, da exposição e das necessidades comunicativas do indivíduo.

Portanto, falar em bilinguismo entre Libras e português exige reconhecer que essas línguas não são adquiridas/aprendidas de forma pura e isolada. Elas se constroem de maneira interativa, em um processo no qual o Surdo transita entre diferentes formas de comunicação, adequando-se a contextos variados.

Isso significa que o bilinguismo não deve ser entendido como um domínio absoluto de duas línguas em compartimentos separados, mas como um processo flexível e adaptativo, que integra elementos de ambas as línguas, respeitando as especificidades da Libras e as demandas de uma sociedade que utiliza também a língua portuguesa (Rocha, 2016).

Sendo assim, percebe-se uma grande mudança na educação de Surdos(as) após o surgimento do Bilinguismo, o qual possibilita que as línguas de sinais, a cultura e as identidades Surdas ocupem lugares de protagonismo no contexto educacional.

A aquisição da Libras, bem como a aquisição de qualquer outra língua de sinais, propicia ao Surdo o acesso aos conceitos oriundos de sua própria comunidade. Além disso, permite que o sujeito se aproprie de tais conceitos, gerando uma maneira própria de imaginar, atuar ativamente e observar o mundo.

Dessa forma, pondera-se que, sem a Libras, torna-se impossível os sujeitos Surdos se reconhecerem como tais, haja vista que tal língua(gem) permite-lhes manifestar seus pensamentos, sentimentos, realizações e participar como integrantes da sociedade (Quadros, 1997).

Freire (2014) nos apresenta a ideia de que ninguém emancipa ninguém; cada indivíduo se emancipa (ou não) em determinados contextos, reconhecendo, no entanto, que a emancipação é um processo mutável. Ponderamos, a partir dessa premissa freireana, que a emancipação não é um ato passivo em que o professor



concede a liberdade ao aluno, mas sim um processo dinâmico em que os alunos se percebem como sujeitos ativos da sua própria libertação.

Como se observa, trata-se de um fenômeno dinâmico, moldando-se conforme o contexto e ocorrendo sob a influência de uma educação libertadora. Educação essa que ensina o sujeito a questionar criticamente, desafiando estruturas opressivas e possibilitando que ações transformadoras emergjam nesse cenário.

Assim, a emancipação se exercita quando o educando, imerso em uma educação crítica, toma o poder e faz da rotina uma praxeologia incessante, sem fixá-la no tempo, com a capacidade de transformar as condições opressoras ao seu redor. A análise crítica dessas forças dominantes é essencial, constituindo o núcleo do processo de “emancipação”.

Freire (2014) adverte que a emancipação não é um estado final; pelo contrário, trata-se de um processo contínuo. Depende de uma conscientização progressiva e de ações constantes. Entra em cena a necessidade, ainda mais urgente, de que o educador compreenda a cultura Surda.

Essa compreensão vai além da dicotomia inclusão/exclusão, pois trata do reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas da comunidade Surda. A compreensão da identidade linguística e cultural dos Surdos é um facilitador que pode tornar o ensino inclusivo e significativo.

Incluir, na perspectiva educacional, frequentemente implica adequar o indivíduo a um sistema previamente estabelecido. Entretanto, essa “inclusão” pode atuar como uma exclusão disfarçada. Pois desconsidera as necessidades específicas de cada grupo, anulando suas particularidades e impondo a adaptação estipulada pelas normas hegemônicas.

No contexto da educação de Surdos, quando as práticas de inclusão são implementadas sem considerar a necessidade de ensinar por meio da Libras e respeitar a cultura Surda, ocorre uma exclusão real. Os Surdos são incluídos fisicamente no sistema educacional, mas, sem os recursos adequados e formação crítica de professores(as), podem ser excluídos de uma participação plena e igualitária.



Portanto, o sentido de inclusão precisa ser repensado! Incluir não pode significar tão somente inserir o indivíduo em um sistema que não está preparado para lidar com suas particularidades; pelo contrário, a inclusão deve transformar o ambiente para que ele possa atender às necessidades de cada indivíduo. Os profissionais que atuam no âmbito educacional, ao compreenderem a identidade linguística e cultural dos Surdos, poderão contribuir de forma mais significativa com o desenvolvimento do ensino inclusivo, transformador e mais significativo para essa comunidade.

A educação crítica, aliada ao reconhecimento de culturas minoritárias, como a Surda, torna-se um possível alicerce para a transformação educacional. Esse ambiente de ensino, então, transforma-se em um espaço de verdadeira emancipação. Um espaço onde a diversidade cultural é respeitada e a pluralidade significativa. Tal conhecimento é manifestado por meio dos saberes populares vivenciados pelo povo Surdo tendo como base a Libras.

As reflexões de Freire (2014) sobre a emancipação como um processo dinâmico e ativo encontram consonâncias nas discussões de Monte Mor (2018) acerca do conceito de agência. Ela argumenta que a agência representa a capacidade dos sujeitos de intervir diretamente em suas realidades e modificá-las ativamente. Não é apenas uma questão de reação; envolve iniciativa e ação consciente. Freire (2014) acrescenta a essa visão, destacando que a emancipação não é um fim ou uma condição estática. Pelo contrário, ela é um processo contínuo, que depende de uma prática crítica e transformadora.

Monte Mor (2015) reconhece que a educação contemporânea exige o desenvolvimento de habilidades críticas, especialmente frente aos desafios da globalização e da tecnologia digital. Ela enfatiza que essa necessidade não é recente, argumentando que “a criticidade é um antigo desejo ou premissa nos programas de formação educacional” (Monte Mor, 2015, p. 32).

No campo educacional, podemos inferir que o desenvolvimento crítico é considerado como uma etapa a ser abordada apenas depois da consolidação de outros conhecimentos. Tal inferência se dá pelo fato que primeiro os aprendizes aprendem as letras, as sílabas, as palavras os números e entre outros conhecimentos para que, somente depois disso, o senso crítico seja trabalhado.



Essa perspectiva, por se apresentar de forma limitada, já não responde às mais as necessidades da sociedade atual. O contexto contemporâneo exige uma reformulação abrangente das práticas educacionais, aplicável desde o ensino fundamental até o superior.

Portanto, poderia ser mais significativo se o senso crítico, os questionamentos e as inferências fossem trabalhados em consonância com essas questões, de modo que a manifestação crítica do pensamento, por meio da lingua(gem), fosse estimulada precocemente.

Monte Mor (2015) diferencia dois tipos de crítica: o primeiro, ligado ao **criticism**, trata-se da análise especializada de produções culturais, como obras de arte e literatura. O segundo, **critique**, diz respeito à crítica social, que "não depende da escolarização ou da especialização" (Monte Mor, 2015, p. 34).

A segunda vertente propõe uma análise das práticas sociais e das ideologias integradas ao cotidiano. A autora enfatiza que a crítica social requer a capacidade de identificar relações opressivas e questionar as estruturas que perpetuam a desigualdade na sociedade, uma prática que deve ser promovida por meio de uma educação crítica.

Monte Mor (2015) sustenta ainda que a crítica não se limita ao conhecimento técnico ou à escolarização formal. Segundo a autora, a criticidade precisa estar acessível a todos, independentemente do nível educacional. Isso abrange a desconstrução de ideologias e a promoção de agência tanto individual quanto coletiva, capacitando os cidadãos a participarem de forma consciente e transformadora na sociedade.

Ambos os autores (Freire, 2014; Monte Mor, 2015) concordam que a emancipação só se concretiza quando os sujeitos, por meio de ações conscientes, conseguem identificar as estruturas opressivas e, mais ainda, modificá-las. A ação consciente vai além de apenas compreender a realidade; é o meio para transformá-la. A agência, portanto, não é um conceito passivo. Ela constitui o impulso que torna o sujeito protagonista de sua própria trajetória, rompendo com a opressão e construindo novas formas de existência.



A emancipação, conforme essa concepção freireana, não acontece de forma passiva; ela é impulsionada por uma educação libertadora, capacitando os educandos a questionar criticamente as estruturas opressivas ao seu redor. Essa educação crítica pode transformar os alunos em agentes aptos a perceber e intervir nessas estruturas.

Monte Mor (2018) complementa essa premissa ao destacar que a agência, no centro desse processo, é a força ativa que permite aos sujeitos não apenas compreenderem suas realidades, mas também transformá-las de forma consciente e deliberada.

A criticidade entre os Surdos se manifesta em diversas situações cotidianas, onde a educação e a interação social desempenham papéis cruciais. Um exemplo claro é o processo de resistência ao oralismo imposto historicamente nas escolas.

Conforme a perspectiva apresentada, sublinhamos que os Surdos começaram a questionar criticamente a imposição da língua oral e a ausência de espaço para a língua de sinais, essencial para sua identidade linguística e cultural.

Em diversas situações, esse questionamento emergiu dentro das comunidades escolares, onde professores de Surdos e seus alunos passaram a reivindicar o uso da Libras como língua de instrução e comunicação, rompendo com práticas educacionais que negavam seu direito à educação bilíngue.

Outro exemplo de criticidade entre os Surdos, pode ser percebido nos movimentos de reivindicação de acessibilidade, como o direito à interpretação em Libras em espaços públicos e eventos culturais. Quando os Surdos exigem que suas necessidades de comunicação sejam atendidas em conferências, peças de teatro ou em serviços essenciais, estão exercendo um ato crítico.

O Surdos, ao agirem assim, desafiam as normas excludentes da sociedade majoritária e promovem a visibilidade de sua língua e cultura, combatendo o capacitismo estrutural que os impede de acessar plenamente a vida pública e os bens culturais.

Esses exemplos ilustram como a criticidade entre Surdos não se restringe ao espaço educacional, mas se expande para a esfera pública, onde a luta por reconhecimento, equidade e participação ativa na sociedade é constante.



A relação entre emancipação e agência, portanto, não é acidental. Fundamentando-se na capacidade de ação crítica que possibilita a transformação das condições sociais. O sujeito não apenas interpreta o mundo, mas atua sobre ele, rompendo com a passividade e abrindo espaço para a mudança contínua de suas circunstâncias.

Partindo das perspectivas apresentadas, consideramos os Surdos como sujeitos agentivos. A ideia de agência na comunidade Surda, como discutida por Padden e Humphries (2005) e Ladd (2003), não se limita a uma simples análise da vivência. Ela revela como os Surdos tomam para si o papel de protagonistas na construção de suas identidades, na transformação de suas culturas e no fortalecimento de suas redes comunitárias.

Padden e Humphries, em *Inside Deaf Culture* (2005), observam que a cultura Surda se constitui como um sistema completo e autônomo, fundado em uma língua própria e uma estrutura comunitária integrada, ultrapassando uma resposta à normatividade Ouvinte.

Ainda assim, é necessário entender que a língua de sinais, tal como qualquer outra língua, está em constante transformação, permitindo o surgimento de novas expressões e enriquecendo seu uso diário. Cabe lembrarmos que cada língua de sinais possui gramática própria, que estrutura a comunicação detalhadamente, evidenciando a complexidade cultural e linguística da comunidade Surda.

A agência dos Surdos supera uma resistência passiva às influências externas. É uma ação deliberada e ativa na criação de uma realidade que reconheça e valide sua identidade linguística e cultural. Os Surdos, portanto, não estão apenas inseridos em um sistema; eles moldam e transformam esse sistema a partir de suas experiências ao mesmo tempo em que são influenciados por ele.

Exercendo controle sobre suas trajetórias e reforçando continuamente sua presença e relevância dentro, fora de suas comunidades e também são moldados pelo sistema. Eles descrevem a agência dos Surdos, não apenas em termos de resistência às visões patologizantes da surdez, mas também na forma como moldam ativamente sua cultura, história e identidade.



Esse processo de influenciar ativamente suas realidades não é apenas uma reação às condições externas, mas uma afirmação clara da autonomia Surda. Realizando tal prática, os Surdos reivindicam seu lugar em uma sociedade predominantemente Ouvinte, confrontando e questionando as definições tradicionais de deficiência e normalidade (Padden, Humphries, 2005).

A língua de sinais vai além de ser apenas uma ferramenta de comunicação (Padden, Humphries, 2005). Pelo contrário, ela possibilita a construção de sentidos e se torna base que sustenta a cultura Surda. Além de unir a comunidade, favorece o desenvolvimento de uma rica tradição literária, expressões artísticas e, essencialmente, valores culturais e históricos. Assim, a língua de sinais não apenas amplia e problematiza a comunicação, mas também preserva e fortalece a identidade coletiva dos Surdos.

Por meio da língua de sinais as gerações Surdas mantêm vivos seus hábitos, costumes e suas identidades culturais. Essa preservação reflete a continuidade de uma herança que resiste às pressões externas, como o oralismo, que, historicamente, buscou suprimir essa forma de expressão.

Nesse prisma, reconhecemos que a língua de sinais pode possibilitar aos Surdos interagirem de forma ativa com o mundo. Portanto, a referida língua é indispensável não só para a comunicação entre os membros da comunidade Surda. Mas, também, para o fortalecimento contínuo de sua identidade cultural, permitindo uma resistência ativa contra formas de assimilação que desconsideram sua especificidade.

Assim, abraçamos a teoria da "Deafhood", desenvolvida por Ladd (2003). reconhecemos que essa abordagem não apenas desafia, mas reconfigura a visão reducionista que, historicamente, confinou os Surdos a um conceito deficitário.. Em vez de os definir pela ausência de audição, Ladd eleva os Surdos a um status de sujeitos imersos em uma vivência cultural e linguística rica.

Então, percebemos que a identidade Surda explode em nuances: não é a simples ausência de som que a delinea, mas sim a exuberância de uma língua de sinais profundamente enraizada em práticas sociais, histórias coletivas e tradições que constroem uma cultura singular e vibrante (Ladd, 2003).



Contudo, ao mesmo tempo que essa identidade exalta noções de autonomia e protagonismo, é essencial entender que tais conceitos não surgem de forma isolada ou estanque. Eles fazem parte de um processo coletivo, dinâmico e, por vezes, contraditório, moldado pelas interações sociais e pela diversidade de experiências dentro da comunidade Surda. Essa construção identitária não é estática, mas fluida, transformando-se ao longo do tempo e espaço, refletindo as múltiplas facetas e tensões internas que coexistem nesse universo cultural.

Sob essa perspectiva, Ladd (2003) revela os Surdos como sujeitos ativos, não subjugados às normas exógenas de uma sociedade ou aparato médico-educacional. São, em vez disso, escultores de suas próprias narrativas, autores plenos de suas trajetórias.

A essência da agência Surda reside na força que não apenas molda suas vidas, mas também ergue, sustenta e perpetua comunidades, saberes e lutas incessantes por reconhecimento. Os Surdos não são apenas receptores de intervenções, mas protagonistas combativos de suas culturas, reivindicando um espaço que já é seu, que sempre foi, por direito e luta.

A abordagem de Ladd (2003) ao reconhecer os Surdos como agentes ativos em suas próprias vidas, representa um passo crucial para desconstruir o estigma de que os Surdos não são agentivos e para contestar as perspectivas que se limitam a lamentar e reivindicar direitos.

Ao explorar a autonomia dos Surdos na construção de suas identidades, culturas e fortalecimento de suas comunidades, Ladd (2003), juntamente com Padden e Humphries (2005), desmantela a noção antiquada que insiste em ver os Surdos como receptores passivos, subordinados às intervenções alheias, particularmente as impostas por Ouvintes.

Esses autores abrem espaço para uma reinterpretação radical: os Surdos são, na verdade, arquitetos de suas próprias trajetórias, agentes que não apenas redefinem a si mesmos, mas também intervêm ativamente no tecido social.

Essa visão transforma por completo o discurso, destacando que os Surdos não são apenas integrantes de uma comunidade à margem, mas indivíduos que trazem contribuições inestimáveis, tanto em seus círculos culturais quanto na



sociedade como um todo. É uma recusa contundente de qualquer suposição de dependência, um chamado para reconhecer seu poder criador e a originalidade que eles trazem ao mundo.

E, além disso, ela pode contribuir com a redefinição Surda como sendo uma força cultural, repelindo a ideia de que os Surdos devem ser corrigidos ou superados.

Com o progresso do protagonismo Surdo e, por conseguinte, do movimento em prol da inclusão das minorias, a Libras foi oficializada no Brasil em 2002, pela lei 10.436 (Brasil, 2002). O artigo 1º dessa lei dispõe que a 'Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados' devem ser reconhecidos como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002, p.1).

Nos Estudos Surdos, a língua de sinais é reconhecida como um elemento central, um verdadeiro pilar da Cultura Surda. Strobel (2008) destaca que essa língua vai além de sua função comunicativa, sendo uma expressão vital das experiências visuais dos Surdos, que possibilita interações genuínas entre aqueles que a dominam.

Essa perspectiva se alinha às abordagens decoloniais, que defendem a valorização de identidades culturais historicamente marginalizadas, em oposição às normas hegemônicas. Autores como Laborit (1994), Wrigley (1996) e Sacks (1989) reforçam essa visão ao destacar a capacidade da língua de sinais em empoderar a comunidade Surda, permitindo que ela resista às forças de dominação e afirme sua própria autonomia cultural e linguística.

Os supramencionados autores apontam que, ao oferecer uma alternativa clara à normatividade ouvintista, a língua de sinais possibilita que os Surdos construam e manifestem sua cultura de forma independente, com base em suas percepções e experiências visuais.

No entanto, como apontado por Takaki (2020), essa prática é considerada como uma maneira de viver e experienciar o mundo. Reconhecemo-la como um processo contínuo de autocrítica reflexiva, no qual os Surdos (e não apenas eles), ao exercerem sua agência, podem revisar e (res)significar sua relação com línguas, culturas e os contextos sociais ao seu redor.



Concebendo a importância da autocrítica reflexiva, destacamos o compromisso que temos não apenas com a crítica ao outro, mas também com uma autorreflexão profunda sobre a colonialidade presente dentro de nós (Takaki, 2020). Essa prática frequentemente negligenciada nas pesquisas revela o potencial transformador das línguas como meio de (re)construção de identidades.

Em virtude do que foi colocado, a autocrítica reflexiva pode ser contínua e não restrita a críticas externas. Ela não é considerada apenas individual, mas coletiva, englobando uma multiplicidade de construções de sentidos que contestam e transformam os modos de ser e estar no mundo (Takaki, 2020). Portanto, a língua de sinais não apenas possibilita a construção de sentidos, mas (re)constrói identidades e ontoepistemologias de forma (auto)crítica e transformadora.

Diante dessas considerações, reconhecemos que a prática de autocrítica reflexiva possibilita ao sujeito: ver-se, ler-se e, sendo necessário, interromper-se. Isso possibilita o reconhecimento das influências coloniais nas ocorrências internas e externas da comunidade Surda. Compreendemos, à luz do exposto, que a interrupção da colonialidade não se restringe apenas ao campo analítico, mas também estende-se ao campo programático, assumindo a forma de convivência e expressão que desafia a imposição colonial tanto nos âmbitos linguístico e cultural (Menezes de Souza, 2019).

Sendo assim, por meio da autocrítica reflexiva é possível promover o fortalecimento dos diálogos e, também é claro, das tensões construtivas, ao passo que permitem uma maior abertura para o encontro com o que pode ser convergente e, até mesmo, divergente. Isso permite perceber que instabilidades e incertezas evocam significados anteriormente negligenciados, subestimados ou considerados insignificantes.

Esse enfoque ressalta a importância de a comunidade Surda ir além da simples resistência ou reclamação diante das influências coloniais externas. É essencial que também reavaliem criticamente suas próprias práticas culturais internas, com vistas a uma transformação profunda do ser.



Ao entrelaçarmos a autocrítica reflexiva, conforme elucidada por Takaki (2020), com os Estudos Surdos, reconhecemos a língua de sinais como um agente de transformação social. O rompimento com a colonialidade deixa de ser apenas uma crítica teórica, transformando-se em uma prática cotidiana que permite aos Surdos perceberem-se e posicionarem-se como agentes autônomos de sua identidade cultural.

Assim, a língua de sinais vai além de sua função como ferramenta de construção de sentidos, tornando-se um mecanismo central de resistência cultural. A autonomia conferida por essa língua é vital para a formação de uma identidade que se distingue das imposições ouvintistas, fortalecendo os Surdos no processo de afirmação de suas práticas culturais e linguísticas.

A autonomia é amplamente fortalecida nos Estudos Surdos e pelas abordagens decoloniais, pois ambos defendem o direito de cada grupo marginalizado construir e sustentar sua própria narrativa cultural, sem ser sufocado por paradigmas normativos que apagam suas vivências.

Nesse sentido, a língua de sinais não se restringe ao seu papel linguístico básico, ela assume uma função crucial na formação e consolidação das identidades e práticas culturais dos Surdos. Ela se torna um meio de resistência, um pilar que sustenta a autoafirmação, em total alinhamento com os princípios de resistência e valorização cultural discutidos nos Estudos Surdos e nas perspectivas decoloniais.

Percebemos a relação entre a língua de sinais e a colonialidade, há uma interseção clara e significativa. Durante o processo de colonização, o poder não se limitava à imposição de regras; ele também disseminava culturas e, principalmente, línguas.

A partir disso, fica evidente que a opressão linguística não se restringia à mera negação da comunicação. Ao contrário, tratava-se de uma prática social utilizada para controlar e moldar o pensamento das populações dominadas. Essa imposição linguística visava, acima de tudo, dominar epistemologicamente, eliminando qualquer forma de resistência cultural ou identidade distinta.



Como comentamos anteriormente, a língua(gem) organiza, estrutura e manifesta nossos pensamentos. Diante disso, é possível inferir que essa dominação do pensamento pode estar implícita em raciocínios opressores, como: "Organize, estruture e manifeste seu pensamento por meio da nossa língua!

Quijano (2007) aponta como esse controle linguístico retira das populações dominadas a capacidade de acessar e produzir conhecimento. Aqui, a língua de sinais se insere como uma quebra nessa hegemonia. Não se trata de um simples meio de comunicação, mas de um elemento que desafia um sistema que, historicamente, silenciou grupos inteiros.

Rocha (2016) reforça a língua de sinais como um agente ativo nessa inversão. Ela restabelece a possibilidade de produção do conhecimento próprio, apartando-se das estruturas de controle colonial. Mais que uma linguagem, ela se torna um símbolo de resistência e autonomia cultural.

Considerando as questões que inserimos nesta seção do presente capítulo, é possível observar que a língua de sinais transcende o simples campo da comunicação. Ela se configura como um instrumento de autonomia cultural e epistêmica, permitindo que os Surdos afirmem sua identidade de forma plena e decolonizada.

Ao se estabelecer como uma forma de resistência contra as narrativas coloniais, o usuário da língua de sinais reafirma a capacidade dos Surdos de desenvolver e fortalecer seus próprios saberes, sem se submeter às estruturas opressoras ouvinte-centradas que historicamente os marginalizaram. Entretanto, as ontoepistemologias Surdas, enquanto construções que integram saberes e práticas culturais, não existem isoladamente. Elas dialogam com outras formas de conhecimento, lutas emancipatórias e tensões que transcendem os limites da comunidade Surda.

Assim, Concluimos este capítulo ressaltando que o uso da língua de sinais se consolida como um pilar fundamental na luta pela emancipação. Além disso, contribui para o reconhecimento das ontoepistemologias Surdas, promovendo o diálogo com outras formas de saberes.

3. CAPÍTULO 3 - LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO

Imagem 3 – Epígrafe Visual: A distorção da realidade



Disponível em: <https://serviraopovo.wordpress.com/2016/02/20/opinia-o-monopolio-da-midia-e-controle-ideologico-das-massas/>

Como mencionamos anteriormente na introdução, o letramento visual crítico ainda não foi amplamente explorado em pesquisas envolvendo o povo Surdo. Até o momento, ele tem sido utilizado predominantemente em estudos que consideram os Ouvintes como sujeitos e coautores da pesquisa. A abertura deste capítulo, permeada por definições e debates linguísticos, constitui uma escolha estratégica que visa estabelecer um alicerce conceitual para as discussões atinentes à língua(gem) e ao letramento visual crítico atrelados ao contexto educacional dos Surdos.

Mas, antes de adentrarmos em tais campos teóricos de reflexão, vamos nos atentar à edição da imagem, proveniente da epígrafe visual que apresentamos no início deste capítulo:

Imagem 4: Edição da imagem



Fonte: edição realizado pelo autor deste estudo

Percebemos que, na edição gerada por meio do *print* (captura de tela) apresentado, temos maior clareza que o que foi registrado pela câmera não condiz com a realidade ocorrida. Na parte inferior esquerda da figura, nos é apresentada a cena por meio de um monitor de uma câmara, que exibe uma representação da violência entre duas pessoas no topo da imagem. No entanto, há uma dissonância



evidente entre o que está sendo mostrado na tela e o que pode estar realmente acontecendo fora do enquadramento da câmara.

A tela da câmera reforça a ideia de que recebemos uma versão mediada e distorcida do evento ocorrido. Isto é, a imagem, sendo observada em sua totalidade, é possível identificar um rapaz perseguindo outro com a intenção de feri-lo com uma faca.

Contudo, ao analisarmos o monitor da câmera, percebemos que apenas fragmentos do evento são capturados, resultando na inversão dos papéis: o verdadeiro agressor é representado como vítima, enquanto a vítima aparece como agressor. Esse contraste evidencia a discrepância entre a narrativa construída na tela e a complexidade da situação real.

Destacamos a importância do senso crítico ao consumirmos o conteúdo visual. Sem essa habilidade, corremos o risco de aceitar como verdade irrefutável o que nos é apresentado, sem questionar a suposta veracidade ou o contexto das imagens.

Não apenas as palavras podem ser utilizadas para nos enganar e influenciar nossas percepções. As imagens também podem ser empregadas para sermos manipulados e dominados. Por isso, é fundamental questionar as intenções dos autores: qual propósito norteia suas escolhas? Quais implicações derivam delas? Quais informações são omitidas ou destacadas?

Então, o desenvolvimento do pensamento crítico pode possibilitar que não sejamos envolvidos por manipulações. Isso pode nos proteger de aceitar narrativas dominadoras e pode nos permitir compreender melhor a “realidade representada”.

Dessa maneira, o objetivo deste capítulo é: discutir os conceitos de Letramento Visual Crítico articulando suas características e relevância no contexto educacional.

Para tanto, somos convidados a pensarmos a imagem como construção de significados que produzimos perante elas. Imagens elaboradas a partir de leituras impactantes, imagens memoráveis, que acionam nossas emoções e nos motivam a refletir criticamente sobre elas. Independentemente de onde elas estão alocadas, em



livros, filmes, em meios eletrônicos/virtuais, cremos que elas nos instigam a refletir em possibilidades dentro e fora da sala de aula.

Por intermédio de estudos ancorados sobre a imagem (Kress, 2003; Joly, 1996; Santaella, North, 1997) e, em especial, sobre minhas experiências como professor de alunos Surdos, convidamos o leitor a explorar o universo imagético pelas palavras e propomos envisionar possibilidades pedagógicas na sala de aula.

Diante dessas reflexões e com a firmeza desse convite, germina a especificidade do objetivo anterior semeada neste capítulo: Elaborar três eixos reflexivos constituídos por indagações que incentivem a propagação de pontos de vista e questionamentos emergidos a partir das imagens.

Ressaltamos que a introdução do letramento visual crítico na educação dos Surdos revela um território até pouco investigado, cuja importância vai além da mera inclusão, adentrando a esfera da reconfiguração do uso e da interpretação das imagens como meio de comunicação, com a perspectiva de desenvolver o senso crítico.

Tendo em vista que tal campo de pesquisa ainda foi pouco envolvido pelos estudos Surdos, emerge o seguinte questionamento: por que consideramos ser importante trazer o letramento visual crítico aos estudos Surdos?

Consideramos que o letramento visual crítico pode ser aplicado para capacitar os Surdos a interpretar e a questionar as representações visuais que encontram na sociedade. Incluem-se aqui aquelas relacionadas aos próprios estudos Surdos, para construir significados e reorientar suas perspectivas.

Isso porque o letramento visual crítico também se relaciona com a promoção da autonomia (Xavier, 2015). Ele fomenta a capacidade de crítica entre os Surdos de não aceitar o que é posto sem, antes, refletir sobre as hipóteses intencionais dos autores das mensagens escritas e/ou visuais e suas consequências no tipo de cidadão/cidadã que forma a partir daí, considerando que ele/ela exerce capacidade de ressignificação de sentidos.

Ao nos inserirmos nesse território, deparamo-nos com a intrínseca relação da comunidade Surda com a linguagem visual, considerando a complexidade da língua de sinais que opera primordialmente nesse domínio. Essa perspectiva



demanda uma abordagem crítica específica que reconheça a dinâmica visual-espacial como elemento fundamental na construção de significados.

Assim, ao aprofundarmos as reflexões sobre letramento visual crítico, estamos explorando um campo vasto e promissor, capaz não apenas de ampliar nossa compreensão sobre a educação dos Surdos, mas também de influenciar as discussões pedagógicas com novos e transformadores *insights*.

Na jornada deste novo capítulo, deparamo-nos com uma oportunidade de concatenar o letramento visual crítico à educação dos Surdos. Isso nos leva a repensar como a comunicação e a compreensão visual são concebidas dentro da literatura concernente à temática em questão. Portanto, somos desafiados a interpretar criticamente as imagens.

A adoção dessa abordagem demanda uma reflexão sobre como as imagens são utilizadas para construir conhecimento, valores e ideologias. Esse enfoque nos instiga a reconsiderar as práticas educativas de forma mais abrangente, incorporando uma perspectiva que valoriza a diversidade e a inclusão da comunidade Surda.

Diante dessas reflexões ponderamos que, na seção seguinte, nossas discussões serão direcionadas aos conceitos de língua(gem) e de letramento visual crítico.

3.1 Língua(gem) e Letramento visual crítico: implicações conceituais

Antes de iniciarmos as discussões relacionadas especificamente ao letramento visual, convém-nos promover algumas reflexões atinentes à língua(gem). Compreendemos que ela ultrapassa sua função meramente comunicativa. Ela “organiza o pensamento sem fechá-lo, pois, ela nos dá uma ideia de pertencimento que nos acolhe e, ao mesmo tempo, um deslocamento invencível dessa acolhida” (Takaki, 2017, p. 25).



Diante dessa assertiva, compreendemos que a Libras, desempenha um papel fundamental não apenas na comunicação, mas também na promoção do pensamento crítico e na formação da identidade cultural.

Portanto, reconhecemos a Libras, assim como as outras línguas de sinais (e demais línguas orais auditivas), transcende sua função primordial de meio comunicativo, assumindo o papel de elemento vital na reconexão de comunidades Surdas, nas quais a cultura visual se entrelaça de forma intrínseca com a vida de seus integrantes.

Percebemos, nesse viés reflexivo, que a língua(gem) possibilita a interação dos sujeitos constituídos sócio, histórico e ideologicamente. Voloshinov (2002, p. 127) contribui com esse horizonte teórico ao ponderar que “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal”.

Voloshinov (2002), com sua perspicácia notável, desvenda o véu que recobre a linguagem, revelando-a não meramente como um canal de comunicação, mas como um sistema que possibilita contínuas reconstruções de significados que reflete as intrincadas dinâmicas sociais e históricas de uma comunidade.

Este prisma de compreensão é relevante, pois a língua de sinais possibilita não apenas a construção do conhecimento, mas também proporciona a formação da identidade e da cultura Surdas.

Diante dessas ponderações teóricas, consideramos que o letramento visual crítico possibilita discussões mais amplas. Transcendendo de uma mera habilidade de decifração de imagens e podendo se tornar uma ferramenta potente de empoderamento e ação social (Oliveira, Silva, 2020).

Este panorama se desdobra diante da perspectiva Surda, que almeja a construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao considerarmos a compreensão crítica de como as imagens e a língua de sinais são utilizadas na reconstrução e renegociação de significados, deparamo-nos com a possibilidade de valorizar os diálogos sinalizados da comunidade Surda na sala de aula.



Esse diálogo, entremeado de complexidade e diversidade, convoca-nos a uma reflexão sobre o papel da língua(gem) e do letramento visual crítico em nossa sociedade. O letramento, perante as perspectivas visual e crítica, advoga o desempenho de, ao menos, dois atos concomitantes e indissociáveis:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que têm origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio histórico e os significados que dele adquirimos (Menezes de Souza, 2011, p. 3).

Embora a abordagem bilíngue (Quadros, 2003; Fernandes, 2006; Garcia, 2009) tenha se propagado no contexto educacional para Surdos, esses indivíduos ainda são frequentemente submetidos a práticas que tratam a segunda língua como se fosse a primeira. Isso desconsidera a necessidade de ensino de língua portuguesa como segunda língua para Surdos que adquiriram a Libras como primeira língua. Assim sendo, emerge a necessidade de serem ensinados por práticas de ensino de língua portuguesa como segunda língua.

Assim, deparamo-nos diante de uma encruzilhada onde a escolha é clara: perpetuar o *status quo* sem mudanças condizentes com as questões visuais e críticas para a comunidade Surda ou abraçar a oportunidade de fomentar mudanças significativas? A educação de Surdos, sob a luz da assertiva de Voloshinov (2002), citada anteriormente, surge como um campo para a revisão e inovação das práticas educacionais, um contexto onde o letramento visual crítico pode se desenvolver, induzindo transformações que se estendem para além das instituições educacionais, em direção a uma sociedade mais inclusiva e justa.

Bebendo, ainda, à fonte de Voloshinov (2002), reconhecemos que a língua “é capaz de registrar as fases transitórias mais internas, mais efêmeras das mudanças sociais” (Voloshinov, 2002, p.42), transcendendo assim a sua função primária de mero veículo para a comunicação e construção de significados. Ela atua como um instrumento para acessar e compreender o percurso sócio histórico



presente nos significados que compõem nossa experiência compartilhada enquanto seres sociais.

Nesse sentido, a língua se eleva a um status, a ponto de ser considerada como instrumento de poder e de transformação social, oferecendo-nos uma lente da qual podemos não apenas observar, mas participar ativamente na reconfiguração da sociedade.

Este reconhecimento não só amplia a nossa compreensão da capacidade expressiva e formativa da língua(gem), mas também enfatiza o papel vital de seus(suas) usuários(as) como agentes de mudança, pavimentando o caminho para uma sociedade mais consciente e transformada.

Certamente, entrando em um campo onde a língua(gem) é completamente desenvolvida, Freire (1970) nos incentiva a empreender uma jornada de conscientização e diálogo que ultrapassa os limites de simples conversas. A língua(gem) se eleva ao papel de construtora da realidade social e cultural, um ambiente onde o humano, em sua constante busca por identidade, engaja-se em diálogos com o mundo e forma relações com o Outro.

Dessa forma, ao percebermos a língua(gem) como um elemento essencial da condição humana, torna-se evidente que nós, seres humanos, não estamos desconectados de nossa cultura ou de nossa natureza.

A língua(gem) ascende, vibrante, ao estatuto de arquiteta da realidade social e cultural. Um palco onde o ser humano, em sua incessante busca por identidade, dialoga com o mundo e realiza relações com o outro. Assim, por considerarmos a linguagem como um componente específico da condição humana, nós, seres humanos, não estamos isolados, se quer, da nossa cultura e muito menos, da nossa natureza.

Nesse ínterim, resgatamos as considerações de Freire (1970), segundo as quais a conscientização é um processo dinâmico que permite aos indivíduos adquirir uma compreensão crítica de suas realidades sociais. Este processo se fundamenta na reflexão e na ação.



O diálogo, nessa perspectiva lógica do autor, é fundamental; não apenas facilita, mas também é essencial para a promoção de uma educação que possibilite a libertação. Por meio do diálogo, os indivíduos podem ser incentivados a questionar e a transformar suas realidades, promovendo mudanças.

É por intermédio da língua(gem) que a humanidade produz a ação se relacionando com realidade natural e social, haja vista que, ao enunciar, o homem se singulariza. Isto é, a linguagem é a língua em uso, pela qual o indivíduo se torna sujeito na e pela linguagem.

Assim, por compreendermos que a língua e a linguagem são interdependentes, especialmente em contextos que demandam destaque para sua complementaridade, adotamos a forma de escrita: “língua(gem)”.

Retornando ao supramencionado interlúdio dialético da língua(gem) com a humanidade e vice-versa, a língua(gem), frente o contexto sócio histórico, tanto se molda quanto é moldada pelas relações humanas. Desvendando um aspecto de significados que refletem, em seus múltiplos matizes, a complexidade das relações humanas em um contexto que é ao mesmo tempo histórico e social (Bakhtin, 1929).

Sob essa perspectiva e com uma abordagem mais recente, Hirschkop (2021) examina as particularidades do pensamento de Bakhtin acerca da língua(gem) como um fenômeno vivo e profundamente enraizado no social. O autor destaca que a língua(gem) não se limita a refletir a realidade social, mas também contribui ativamente para sua construção.

Nesse contexto, merece atenção o conceito de heteroglossia, central na teoria bakhtiniana, que explica como múltiplas vozes e discursos coexistem e se articulam em um mesmo texto, capturando a complexidade e a diversidade do tecido social.

Partindo, então, do conceito de heteroglossia trazemos essa reflexão à perspectiva Surda e substituímos o substantivo simples/comum “vozes” por outro substantivo simples/comum: “sinais”. Sendo assim, consideramos que diversos sinais e discursos coabitam e inter-relacionam em um único texto, revelando a variedade e a dinâmica social.



Neste labirinto de reflexões, a língua(gem), vista como um elemento intrínseco à condição humana, oportunizando a conexão do indivíduo com o seu entorno cultural e natural. Longe de estar isolado, o ser humano, por meio da linguagem, entrelaça-se com o mundo ao seu redor, agindo, moldando e sendo moldado por ele.

Então, não podemos conceber a ação, a palavra e o sinal — este último imbuído de sentido como signo linguístico na Libras — como meros ecos/visões dissipando-se no vácuo da indiferença. Assim, partindo desta reformulação, ressaltamos o *status* dos sinais, reafirmando seu lugar não à margem, mas no centro da comunicação humana.

Ao dialogar e manifestar pensamentos e sentimentos, percebemos que o ser humano se distingue, se individualiza. A língua(gem), então, não é simplesmente a língua estática e imutável preservada nos dicionários; ela é vibrante, é viva, é a língua em ação, em constante uso e renovação.

Nesse processo, o indivíduo ascende ao papel de sujeito, não apenas existindo na e pela linguagem, mas também se moldando e sendo moldado por ela. Este entendimento nos arremessa para um território onde a linguagem é simultaneamente uma janela para compreendermos a nós mesmos e o espelho que reflete a complexidade das relações humanas e do nosso incessante diálogo com o mundo.

Com o nosso infindável diálogo com o mundo, somos direcionados, pelo letramento visual crítico, para um entendimento mais aprofundado de como as imagens e os símbolos visuais, em suas danças de luz e sombra, comunicam, questionam e, audaciosamente, desafiam as estruturas de poder enraizadas (Ferraz, Mizan, 2019). A Libras, com sua expressividade, emerge como uma protagonista nesse cenário, desafiando paradigmas e enriquecendo os diálogos sinalizados.

Neste âmbito da realidade social e das nuances da língua(gem), imaginemos, por um momento, uma incomunicação onipresente, uma ausência total de palavras, gestos e expressões; seria, porventura, como se mergulhar em uma escuridão comunicativa, onde as pontes que nos conectam ao outro e ao mundo ao redor desmoronassem sob o peso do vazio, sob o fardo da incompreensão.



Assolado pela ausência da língua(gem), desvelamos a magnitude da catástrofe: a identidade, fragmentada; o conhecimento, um relicário inacessível; as emoções, um enigma indecifrável. Cada indivíduo, isolado numa ilha de incompreensão, ver-se-ia atirado às margens da expressão, onde os pensamentos, por mais luminosos que fossem, dissolver-se-iam nas sombras da inarticulação. A aprendizagem, essa alquimia transformadora, sucumbiria diante do impossível diálogo entre o Eu, o Outro e o mundo, anulando a possibilidade de transformação coletiva e individual.

No entanto, a língua(gem) é o vértice pelo qual a humanidade se transcende, construindo pontes indestrutíveis entre almas e culturas. Ela não é meramente um veículo para a transmissão de ideias, mas sim o sopro que anima a sociedade. Portanto, a preservação e o cultivo da língua(gem) emergem não só como dever, mas como um ato de resistência contra a dissolução do que nos define, do que nos une.

E assim, diante da reflexão sobre a onipresença e onipotência da língua(gem), emerge a percepção de que sua ausência não seria apenas uma perda, mas um apagão existencial, um retrocesso à apatia do ser. A língua(gem) é, portanto, o elo que nos vincula ao passado, ao presente e ao futuro, um farol que ilumina a escuridão da ignorância, guiando-nos pela infinita jornada do conhecimento humano.

Portanto, diante da consideração discutida, a língua(gem) e o sujeito são constituídos reciprocamente, o sujeito interage com o mundo sustentado na e pela linguagem. Como seria, então, o relacionamento de uma pessoa, nos dias atuais, sem a língua(gem)?

A ausência de língua(gem), considerada nos âmbitos orais, escritos e sinalizados, resultaria em um vazio tão profundo na comunicação e na identidade que alteraria radicalmente nossa compreensão sobre o indivíduo. Sem ela, as pessoas teriam enormes dificuldades para se expressar, compartilhar pensamentos, emoções e estabelecer conexões sociais. O mundo se tornaria um lugar menos comunicativo, restrito às expressões e entendimentos limitados ao básico da comunicação não-verbal.



Para os Surdos, provavelmente a falta da língua de sinais seria devastadora, cortando o acesso não apenas a um meio de comunicação, mas também a um pilar de sua cultura e identidade. A língua(gem) é, portanto, fundamental não só para a interação, mas para a perpetuação da cultura e identidade humanas (Bakhtin, 1929).

Nessa perspectiva, Strobel (2008) reconhece a importância da língua de sinais, na medida em que “é uma das principais marcas da identidade de um povo Surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura Surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos” (Strobel, 2008, p. 42-43). Essa língua favorece a constituição do sujeito Surdo e o permite, a grosso modo, acessar o conhecimento.

Aprender Libras é um processo rico e complexo, indo além de meramente entender sinais até alcançar as raízes da identidade e cultura Surda. Essa jornada, repleta de desafios, destaca como a Libras é protagonista nas causas Surdas, pois ela abre caminhos para participar de contextos antes não tão acessíveis.

Essencial para comunicação e inclusão na sociedade, a língua(gem) também fortalece a unidade e celebra a herança cultural Surda. Ela se mostra vital, não apenas como ferramenta de interação, mas como elo que enriquece a diversidade humana

Aprender uma segunda língua exige dedicação, e para os Surdos, dominar o português significa enfrentar um desafio duplo. Essa aprendizagem, de acordo com Silva (2010, p.148), exige atenção aos seguintes aspectos:

[...] aprender uma nova língua (competência lexical, gramatical e comunicativa) e aprender a usar essa língua em práticas letradas na sociedade da qual fazem parte. Nesse processo, o texto escrito é um elemento central. Em relação à tarefa de aprender uma nova língua, o texto escrito é de suma importância, já que fornecerá o insumo da língua ao qual o aprendiz terá acesso através da visão. Além disso, possibilitará que o surdo interaja em LP escrita, através de textos produzidos por ele. No que concerne à tarefa de aprender a participar e participar de práticas letradas, o estudo do texto poderá se configurar como oportunidade de usar a escrita e refletir sobre seus usos sociais.



O aprendizado linguístico dos Surdos transcende a mera tradução de palavras ou regras gramaticais, envolvendo uma imersão nas complexidades culturais e semânticas da língua portuguesa. A interação entre o visual dos sinais e o texto escrito cria um terreno propício à germinação do entendimento, tornando a leitura uma experiência profunda que constrói pontes de compreensão.

Posto isso, assumimos que as estratégias de ensino precisam, portanto, valorizar a Libras e gerar contextos linguísticos condizentes com as vivências dos Surdos. Esse enfoque não só contribui com a aprendizagem de uma nova língua, mas também amplia as perspectivas ao encontro das perspectivas do letramento visual crítico, capacitando os estudantes Surdos para um envolvimento questionador e ativo na sociedade.

Apesar da Libras auxiliar no aprendizado do português por alunos surdos, Silva (2010) pondera que, na maioria das vezes, as práticas de letramentos que envolvem esses estudantes frequentemente se concentram em reconhecer palavras, o que pode não promover uma conexão dialógica e crítica com o português escrito.

Segundo a referida autora, em grande parte do tempo, os Surdos realizam a leitura do texto por meio do reconhecimento e sinalização das palavras identificadas pelos sinais em Libras. Isso ocorre quando o leitor Surdo, na expectativa e esforço de compreender o texto, sinaliza em Libras cada palavra do texto que conseguiu identificar seu significado em tal língua.

Embora, como mencionado anteriormente, essa ocorrência possa não promover uma ampla conexão dialógica e crítica com o texto escrito, Silva (2010), considera importante o conhecimento lexical da leitura entre palavras e sinais, pois tais sujeitos interagem com o mundo, principalmente, por meio da Libras.

Logo, inferimos que ligar o aprendizado da língua de sinais ao domínio do português escrito pede métodos de ensino que unam esses dois mundos. Precisamos ir além do básico, decifrar palavras, para construir significados e incentivar um letramento que abra portas para os Surdos no mundo.

Imagens, textos multimodais e tecnologia constituem elementos-chave para um aprendizado que faça sentido para eles, respeitando suas formas de entender o mundo. Enfrentar esse desafio exige que sejamos inovadores e criativos no ensino,



tornando o português algo que não só é acessível, mas também valioso e transformador para os Surdos, ativando seus sinais (voz) e seu espaço na sociedade.

A interação entre palavras e Libras sublinha a complexidade inerente ao letramento visual de indivíduos Surdos. Este processo transcende a mera decodificação textual, engajando-se em uma dinâmica de tradução e interpretação que vai além da correspondência direta entre signos e seus significados.

Dentro deste contexto, é relevante que as metodologias de ensino para o português escrito dirigidas aos Surdos incorporem a dimensão multimodal de sua comunicação, fazendo a ponte entre o texto escrito e a expressão em Libras de forma visual. Esta abordagem promove inclusão e participação ativa dos Surdos no ambiente letrado, ao mesmo tempo em que honra sua identidade linguística e cultural. Portanto, este enfoque no letramento não se restringe a transformar práticas educacionais tradicionais; ele reconhece a diversidade e celebra as contribuições únicas que os Surdos aportam ao processo educacional.

Ao discutirmos a educação de Surdos, destacamos, mais uma vez, a primordialidade dos recursos visuais, considerando que a Libras é assimilada visualmente. Nesse ínterim, bebendo à fonte de Takaki (2012), salientamos que uma educação calcada em recursos visuais proporciona aos alunos a interpretação e a compreensão da sua relação com outros sujeitos, gerando ações participativas e inclusivas.

Nos dias atuais, percebemos a existência de uma avalanche de textos multimodais sendo produzidos e consumidos pela sociedade em contextos externos às instituições escolares, como publicidades, propagandas, jogos virtuais e eletrônicas, textos orais, escritos, imagéticos e entre outros). Contudo, como nos lembra Xavier (2015), o uso de textos multimodais com objetivos pedagógicos ainda é insuficiente.

Com essa afirmação, inferimos que tal ocorrência pode resultar na utilização de textos visuais em contextos que desfavorecem ou desprestigiam seu potencial, desvalorizando suas capacidades imagéticas de interpretação. Conseqüentemente, professores e alunos, ao se depararem com textos verbo-visuais, possivelmente não



atribuirão o devido valor às imagens, considerando-as apenas como meras “*ilustraçõeszinhas*”, apêndices complementares às palavras.

A integração de textos verbais, visuais e escritos possibilita uma exploração ampliada do conhecimento, alinhando-se às vivências dos Surdos. Cada elemento visual, quando entrelaçado na dinâmica do letramento visual, adquire um significado que transcende a superfície, imergindo na expressão cultural e identitária (Taveira; Rosado, 2016). Esse letramento, portanto, não é apenas uma ponte para o conhecimento, mas também um convite à valorização da diversidade Surda e ao reconhecimento de sua complexidade

Taveira e Rosado (2016) esclarecem que é pertinente executar ações visuais didáticas diferenciadas. Para tanto, textos verbais, visuais e escritos não devem ser utilizados de forma isolada. Esses textos formam um conjunto intertextual que pode ser lido e relido pelos leitores, sendo conceituado e reconceituado de diferentes formas e para diversas finalidades.

Nesse contexto, o desafio da inclusão no ensino para Surdos se desdobra com a adoção do letramento visual crítico, uma ferramenta que pode potencializar o aprendizado. Alinhada à multimodalidade, esta abordagem não apenas reconhece, mas também exalta a complexidade inerente às experiências visuais e culturais dos Surdos (Neto, 2019).

Ponderamos que apenas saber ler, escrever textos e descrever imagens não é suficiente. Takaki (2016), ao problematizar a concepção de língua(gem) enquanto aporte material de produção, transformação e circulação de conhecimento, ressalta que tal concepção vai além do caráter sistêmico e de suas regras de funcionamento. Embora considere esse aspecto relevante, Takaki (2016, p. 438) argumenta:

Outras modalidades/modos que não a escrita em si subjazem à comunicação humana, como imagens, gestos, expressões faciais e corporais, fotografias, desenhos, cores, texturas, aromas, sabores, holografia, música, sons da natureza e os produzidos artificialmente como as trilhas sonoras de filmes, enfim, tudo que ocupa espaço físico e/ou virtual ou que é invisível, porém sentido sinestesticamente. Ou seja, é algo que a experiência ocidental e grafocêntrica quase nada ou pouco conhece (Takaki, 2016, p. 438).



Sob este prisma, a acessibilidade se reinventa, refletindo a dupla necessidade de compreensão e expressão do saber. O letramento, então, ascende além de sua função primária, tornando-se um elo na reconstrução do conhecimento, não somente facilitando a inclusão, mas também enaltecendo as singularidades que cada estudante Surdo contribui ao ambiente educacional. Tal perspectiva sinaliza um princípio fundamental: a educação pode ser desenvolvida para compreender e incentivar todos os sinais e vozes, garantindo seu reconhecimento, respeito e compreensão.

Perante este panorama, instauramos um diálogo entre educação e visualidade, onde a imagem transcende seu papel convencional e se integra às tramas do conhecimento e da interpretação. Cotrim e Ferraz (2014) desvelam, assim, uma arena pedagógica onde o visual é não somente um canal de reconstrução, mas uma linguagem rica em potencial crítico e analítico.

Esta abordagem não confina o letramento visual crítico a uma simples decodificação de símbolos ou a uma leitura superficial da imagem. Ao contrário, ela convoca os educandos a engajar-se ativamente com o material. Esse engajamento encoraja a questionar, a criticar e construir significados que ressoam com suas vivências e o tecido mais amplo da sociedade.

Este movimento pedagógico, portanto, requer um mergulho nas múltiplas dimensões da imagem: sua estética, seu contexto, sua capacidade de gerar significado e provocar reflexão. Longe de ser um mero reflexo da realidade, a imagem, na educação visual crítica, emerge como um palco de múltiplas narrativas, um espaço onde se cruzam cultura, história e sociedade (Mizan, Ferraz, 2021).

Na vanguarda dessa revelação, o letramento visual desdobra-se, abraçando o dialogismo, interatividade e crítica como seus estandartes. A imagem, longe de ser uma mera testemunha da realidade, ascende como um veículo de narrativas, entrelaçadas em um diálogo que desafia as fronteiras do observável.

Tal movimento transfigura o espaço educacional em um laboratório de exploração visual, impelindo os estudantes a um mergulho audacioso nas imagens, instigando questionamentos, dissecações e interpretações de suas camadas ocultas sendo, então, germinadas pelo letramento visual crítico.



Este letramento, portanto, engloba uma crítica vibrante, a criação e a comunicação por meio do visual, entrelaçando teoria e prática, o eu e o coletivo em contextos culturais e sociais. Tal processo não apenas revela a imagem, mas a posiciona como uma força viva na construção de significados, cultivando uma percepção crítica do universo.

Este salto para uma dimensão na qual o letramento visual ganha uma nova perspectiva para os estudos Surdos: o letramento visual crítico. Propomos, com essa perspectiva, uma maneira de interação com o mundo. Cada imagem porta um universo de significados, esperando ser desvendado temporariamente para ser ressignificado em outros contextos.

Embarcamos, assim, em um exercício educacional onde o visual é não só absorvido, mas interrogado e debatido. Especialmente no contexto dos Surdos, esse caminho teórico-metodológico sinaliza enfaticamente, alinhando-se à sua vivência sensorial e enriquecendo sua habilidade de engajar-se criticamente com o mundo visual.

E, então, qual resultado podemos esperar? A possibilidade de um diálogo mais produtivo e informado com as imagens que nos envolvem, propiciando um entendimento mais oportuno das forças que moldam nossa percepção da realidade.

Integrando o letramento visual crítico à educação de Surdos, os estudantes se deparam com a possibilidade de não apenas observar o mundo, mas a dialogar com ele, empregando imagens passíveis de serem sinalizadas em Libras. Este envolvimento transforma a compreensão das complexas teias sociais, culturais e políticas, nutrindo leitores visuais, críticos e participativos.

O letramento visual crítico, assim, emerge não só como uma possibilidade de interpretar o mundo contemporâneo. Mas também como uma perspectiva para compreendê-lo e para reconfigurar significados dessa compreensão, permitindo novas formas de interação (Souza; Lima, 2020).

Neste contexto, a interação entre palavra, imagem e sinais em Libras desempenha um papel relevante na metamorfose do saber. Ferraz (2012), Mizan e Ferraz (2021), Cotrin e Ferraz (2014) destacam a importância desse entrelaçamento de palavras com imagens para o despertar interpretativo.



Em outras palavras, é destacada a importância de realizar associações verbais e visuais para anunciar algo e para efetivar a reconstrução do conhecimento. Levamos em conta, dessa forma, que as imagens dialogam com o texto, sendo possível gerar maiores possibilidades de ideias interpretativas.

Este entrelaçamento, longe de ser uma simples sobreposição, é um convite aos olhares mais amplos para as múltiplas interpretações. Nessa dinâmica, o texto e a imagem coexistem não como entidades separadas, mas como partes de um diálogo contínuo, vibrante e, conseqüentemente, crítico.

Educadores são, portanto, convocados a uma jornada além da superfície, explorando os meandros de como imagens e palavras se fundem, dando origem a um terreno fértil para a reconstrução e expansão do conhecimento. O desafio se desdobra em criar espaços educativos que instiguem os alunos a navegar por este diálogo multifacetado, estimulando uma reflexão crítica sobre a complexidade dos significados compartilhados.

Tal processo demanda uma observação questionadora da linguagem visual, reconhecendo que cada imagem é um universo de histórias, culturas, identidades, cada qual com seu sinal ou voz único(a) a contribuir para a geração de significados.

Sobre esse universo imagético, convém considerar que, conforme pondera Mizan (2011), diante da modernidade, a sociedade está enredada pelo uso constante de imagens. Concordamos com a assertiva da autora e bebendo à fonte de Joly (2006), percebemos uma “explosão” de imagens nos envolvendo. Essas protagonistas, as imagens, demarcaram as primeiras formas de comunicação entre os seres humanos. Isso nos leva a considerar que as imagens também constituem uma das manifestações da linguagem. O que evidencia, mais uma vez, a grande significância da língua(em) para nós.

Diante da proliferação produtiva e consumo de imagens que observamos, percebemos que elas não são elaboradas somente pela e para servir a sociedade, mas também exercem uma dominância significativa sobre ela. Segundo Kress (2003) esse acontecimento de produção e dominância imagética ocorre devido ao fato que a mídia, de forma geral, utiliza as imagens como um poderoso instrumento de comunicação, moldando percepções e influenciando comportamentos.



Percebemos que, mais do que nunca, a sociedade não apenas consome, mas também cria e retroalimenta imagens que se tornam símbolos para expressar e definir a “realidade”. Essas imagens, longe de serem neutras, carregam significados que vão além de sua forma visível, atuando como mediadoras de valores e ideologias

Diante disso, surge a necessidade de questionar: as imagens poderiam ser consideradas apenas em sua perspectiva material, tangível e palpável? Ou será que há uma dimensão conceitual mais complexa em jogo? Afinal, quais são os conceitos que realmente empregamos para definir e compreender o impacto das imagens na sociedade?

Com o desenvolvimento desse capítulo de tese, não limitamos as imagens apenas ao patamar material. Compreendemo-las, dessa forma, mediante a ligação de duas perspectivas: a primeira corresponde às concepções imateriais, enquanto a segunda está relacionada à equivalência material da imagem (Joly, 1996; Santaella e Nöth, 1997).

Em outras palavras, concordamos com Joly (1996), Santaella e Nöth, (1997) ao afirmarem que, no âmbito imaterial, uma imagem pode ser mental, gerada pelos pensamentos, imaginações fantasiosas (ou reais), sonhos, representações mentais ainda não materializadas/manifestadas. Estando, então, apenas no plano mental, no plano imaginário, no plano de ideias.

Paralelamente e de forma adicional, seguindo a perspectiva material da imagem, elas podem estar materializadas ou manifestadas de forma tangível, palpável, num objeto, como ocorre com os desenhos, esculturas, fotografias, gráficos, gravuras, imagens cinematográficas, televisivas, teatrais, entre outros exemplos (Joly, 1996; Santaella e Nöth, 1997).

Portanto, como qualquer outro texto, as imagens podem ser envolvidas em discussões e reflexões críticas. Sendo reconhecidas, no contexto do letramento visual crítico, como formas de expressar a “realidade”, podendo ser utilizadas para incentivar, se assim for do interesse do próprio sujeito, o pensamento crítico.



Então, dentre tantas formas de expressar a “realidade”, na nossa concepção, podemos considerar a fotografia como uma das mais realistas. Para tanto, caso não seja editada, ela pode ser concebida como uma expressão precisa do que seu criador ou fotógrafo capturou ao registrar a imagem, sem qualquer distorção ou manipulação.

Sabemos que, no contexto atual do mundo em constante movimento alavancado pela globalização, há uma circulação imensurável de fotografias que retratam grupos ou povos minoritarizados e subalternizados. Observamos que a circulação de fotografias que retratam pessoas Surdas e demais grupos pode desempenhar um papel significativo na formação de percepções e na construção de suas próprias narrativas sobre a comunidade Surda. Constatamos essa assertiva ao nos depararmos com fotografias que expõem a língua de sinais, o protagonismo e o ativismo Surdo, entre outros exemplos.

A circulação de fotografias que retratam grupos minoritarizados e subalternizados, incluindo a comunidade Surda, certamente pode proporcionar maior visibilidade, influenciar e moldar relações sociais, políticas, éticas e financeiras.

Assim, nós, leitores de diversas fontes de textos verbo-visuais (isto é, que combinam palavras e imagens) e também, porque não, textos meramente visuais/imagéticos (aqueles que apresentam as imagens sem a presença de palavras), deparamo-nos com fotografias que retratam grupos como moradores de favelas, Surdos, negros, povos indígenas, quilombolas, migrantes, moradores de rua, entre outros exemplos.

A partir delas, criamos significados moldados pela perspectiva do sujeito e/ou da instituição que as registrou e divulgou, com base em uma ideologia subjacente ao ato fotográfico. Aqui, nesse ponto, então, emergem duas perspectivas que precisam ser destacadas: 1) a perspectiva e a ideologia do autor ou da instituição que registrou a imagem; 2) a nossa perspectiva e ideologia enquanto leitores, que se manifestam antes, durante e após o processo de leitura dos textos verbo-visuais ou imagéticos.



Trazemos essas duas perspectivas para que levemos em conta não apenas a construção de significados promovidos pelos autores. Mas, em especial nossa compreensão enquanto leitores no processo de leitura crítica, incluindo concordâncias e discordâncias com perspectivas e ideologias. Por meio das imagens, sejam elas impactantes ou não, somos capazes de assumir o protagonismo na (des)construção de significados.

Nesse mesmo horizonte, Mizan (2011) destaca que as imagens e os significados gerados a partir delas são concebidos com um propósito previamente estabelecido, antes mesmo de serem divulgadas. Ou seja, elas não são produzidas de forma neutra e sua produção, muito menos, é realizada desprovida de intenção. Elas são projetadas e estruturadas com objetivos claros que influenciam as interpretações e os efeitos sobre quem as recebem.

O planejamento prévio define não apenas como as imagens serão vistas, mas também quais significados poderão surgir delas, direcionando a percepção e a compreensão de acordo com os interesses ou intenções de quem as cria. Assim, as imagens funcionam como veículos de comunicação que carregam intencionalidades que transcendem sua mera aparência visual.

Pensamos, por nossa vez, na atuação da escola ao permanecer, como bem aborda Burns (2006), voltada para o texto escrito num viés grafocêntrico, não motivando os alunos a se atentarem à produção de significados que as imagens possibilitam.

Reconhecemos que os enfoques teóricos de Burns (2006), Mizan (2011) se intersectam com os de Kress (2003) e Dussel (2012) por sustentarem a conexão entre educação e estudos visuais. Pois, conforme essa gama de autores, haja vista que a sociedade está cada vez mais visual, isso nos convoca ao compromisso de, por sermos educadores, prestarmos atenção a esse consumo de imagens e, em especial, reexaminarmos as formas como as estamos utilizando.

Com o constante consumo de imagens promovido pela sociedade, é fundamental que nós, professores e alunos, ampliemos a concepção de texto para além da linguagem meramente verbal. As tecnologias e as influências que moldam a maneira como os textos são consumidos pela sociedade frequentemente



transcendem a linguagem escrita, anteriormente grafocêntrica. Eis, então, a necessidade de tanto os alunos quanto os professores desenvolverem a capacidade de leitura multimodal, por estar tão presente na sociedade atual.

Quanto ao protagonismo da multimodalidade (Kress, 2003) na sociedade, Taveres e Stella (2014) ponderam que as imagens não são meras alavancas para o alcance da escrita. Nesse ponto, a escrita deixa de ocupar seu local no centro da construção de significados, e outras formas de representações (espacial, visual, sonoro, entre outras coisas) se assemelham ao seu patamar na construção de significados acessível ao leitor.

Porém, é pertinente deixarmos em evidência que a multimodalidade, por si só, não assegura uma perspectiva crítica aplicada ao ensino, muito pelo contrário. O Viés crítico será efetivado dependendo de como os textos são trabalhados, ou seja, interpretados, no caso desta pesquisa, pelos Surdos.

Isso nos direciona à concepção de Ferraz (2014), que argumenta não caber ao professor impor sua compreensão relacionada ao texto como correta, mas fomentar a construção ampla de significados por parte dos alunos. Assim, consideramos que tal oportunidade só será possível por meio do diálogo.

Neste ponto da reflexão, resgatamos novamente o letramento visual crítico, destacando sua relação com as imagens. A postura do professor, ao fomentar a construção de significados pelos alunos, contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania ativa. Consideramos que o professor é capaz de motivar os alunos a:

Refletir sobre o próprio discurso, quando descrevemos e interpretamos imagens demonstra que qualquer conhecimento é situado e parcial. Apresentar nossa posição e interpretação não como universal, mas local também mostra como a nossa interpretação é resultado de quem somos, nossa posição social e formação cultural (Mizan, 2014, p. 281).

Essa reflexão nos leva a considerar que nós, professores, desempenhamos um papel importante ao motivar os alunos a refletirem sobre seus próprios discursos e interpretações de textos imagéticos e/ou verbo-visuais. Como mencionamos anteriormente, a tecnologia alavancou o consumo de imagens. Acreditamos que a



tecnologia e a comunicação, quando integradas aos estudos sobre imagens, podem enriquecer nossa prática pedagógica.

Ferraz (2014), ao discorrer que as tecnologias corroboram com a presente explosão do consumo de imagem, problematiza a possibilidade de elas afetarem e serem afetadas pela forma como a comunicação é desenvolvida. Concordamos com o mencionado pressuposto teórico e acrescentamos que as reflexões críticas também podem ser motivadas conforme a postura comunicativa que adotamos na sala de aula.

Desse modo, o letramento visual na perspectiva crítica, segundo Ferraz (2014), é uma notável linha de estudo abraçada pelos novos desafios que nós, professores, enfrentamos, pois se tratar de:

Um campo de estudo que problematiza o estudo das imagens (estáticas, em movimento e mistas), a fim de: investigar a sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar as imagens como processos de produção de significados, ampliar perspectivas, interpretações e conhecimento (Ferraz, 2014, p. 21)

Por isso, é fundamental reconhecer que apenas ler, escrever e identificar imagens não é suficiente no contexto do letramento visual crítico. É necessário analisar criticamente como as imagens são representadas em nosso cotidiano, compreendendo que elas não são meras “representações” visuais. Assim como a escrita, as imagens se conectam ao panorama histórico, social e cultural de seus leitores e autores, participando integralmente do processo de (re)significação, conforme apontado por Ferraz (2004).

Postas essas assertivas, apresentamos os seguintes questionamentos que, de certa forma, geram-nos inquietações: o que nos caracterizariam como leitores na perspectiva do letramento visual crítico? Quais critérios podem ser utilizados para identificar um sujeito letrado visualmente?

Para responder a essas inquietações, concordamos com Rocha (2008), que define o leitor competente de textos imagéticos como aquele capaz de enxergar, compreender e, posteriormente, comunicar aquilo que interpretou. Contudo, seriam



essas capacidades suficientes para que sejamos reconhecidos — e nos reconheçamos — como letrados visuais?

Além de considerarmos a assertiva de Rocha (2008), bebemos também à fonte de Silvino (2014) para sermos considerados letrados visuais, sabermos apenas ler e dialogar sobre as imagens lidas é insuficiente: é necessário compreender os objetivos que motivaram sua produção, diferenciando intenções, informações e inferências que delas emergem.

Assim, sujeitos considerados letrados visuais possuem a habilidade de analisar criticamente e discutir as “ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto” (Silvino, 2014, p.168) e compreendendo sua relevância na geração de significados. Então, depreendemos que tais sujeitos conseguem fazer inferências e interpretações sobre uma imagem, percebem suas consequências e efeitos sociais, dialogam sobre as suas possíveis intenções por trás da sua criação e divulgação.

Esse viés que caracteriza os letrados visuais repercute em não compreenderem a imagem na superficialidade, mas na perspectiva crítica, na identificação dos significados visuais e das informações que dela subjazem, bem como nos julgamentos sobre o seu valor, validade e precisão do conteúdo imagético apresentado.

Pensamos, dessa maneira, em consonância com Cervetti, Pardalles e Damico (2001) e Browett (2002), que é fundamental promover discussões acerca de atividades relacionadas a textos visuais/imagéticos, evitando que sejam realizadas de forma limitada, restritas apenas aos elementos tradicionais de decodificação, como frequentemente ocorre na maioria das práticas de leitura tradicional. Permitindo que surjam debates atrelados às interpretações oriundas das imagens, bem como indagações sobre as representações imagéticas e os significados veiculados, de forma evidente ou implícita, por elas.

Assim, quando não há barreiras que impeçam o surgimento de debates, das diversas manifestações das linguagens, as opiniões reprimidas (e até mesmo as que não foram reprimidas, mas estão acanhadas): o letramento visual crítico é fomentado (Gee, 2004).



A engenhosidade intrínseca à interconexão entre sinais, palavras e imagens é verdadeiramente notável, pois inaugura um ecossistema comunicativo de complexidade exuberante, onde o significado é incessantemente moldado e remodelado em um intrincado emaranhado de interpretações e reinterpretações. Diferentes modalidades de expressão convergem de forma dinâmica, instigando uma experiência educacional que abraça plenamente a holística da aprendizagem, principalmente para a comunidade surda.

A língua de sinais, como expressão primordial de comunicação visual, exerce uma influência significativa no acesso e engajamento dos estudantes. Oferece-lhes possibilidades para explorar e interpretar o conhecimento, respeitando suas diversas perspectivas e experiências particulares honrando suas múltiplas perspectivas e experiências específicas. A prática de integrar elementos visuais e verbais no letramento visual crítico não apenas contribui com o processo educativo, mas também enriquece a diversidade cultural e linguística.

Compreendendo o letramento sob o viés visual e crítico, segundo Xavier (2015, p. 76):

Letramento Visual Crítico (LVC) é a perspectiva teórica que explora o texto imagético em movimento ou estático e busca compreender como seus elementos fotográficos, detalhes cromáticos, texturas, enquadramento, foco, ângulo, entre outros aspectos, podem retratar realidades e discursos. O LVC se preocupa em levar o leitor a três níveis de análise profunda: no primeiro, realizar uma leitura desses detalhes visuais; no segundo, interpretar criticamente esses aspectos, as escolhas, as possíveis intenções e expectativas da autoria desse texto imagético ao produzi-lo dessa forma; no terceiro, refletir e discutir quais efeitos de sentido podem ser construídos a partir da imagem, quais podem ser os impactos dela sobre o leitor, quais vozes foram retratadas ou silenciadas por essa imagem e como a leitura, a interpretação e a apropriação dessa imagem podem empoderar o leitor a problematizar as situações retratadas.

As pluralidades de manifestação de linguagens (desenho, pintura, escrita e entre outras) precisam de uma “clareza quanto às instrumentações práticas e conceituais” (Taveira, Rosado, 2016, p. 11) para orientar a (re)existência a partir do letramento visual crítico.



Partindo das reflexões promovidas no presente capítulo e da necessidade de aprofundarmos a compreensão do letramento visual crítico, observado como um processo dinâmico e contínuo de interpretação e questionamento das imagens: ruminou a necessidade de refletirmos na emergência da criação de três eixos reflexivos que possibilite a germinação de pontos de vista e questionamentos que emerjam a partir das imagens.

Contrapondo a referida necessidade, convém deixarmos claro que não estamos propondo uma metodologia estática ou uma sequência de passos engessados a serem seguidos rigidamente. Pois concebemos o letramento visual crítico como uma prática intelectual e reflexiva que transcende a mera aplicação didático-pedagógica.

Ademais, reconhecemos que não possuímos um conhecimento completo sobre todas as “realidades” regionais das práticas pedagógicas e, portanto, não pretendemos sugerir que nossa proposta será eficaz em todos os contextos.

Nosso intento não é metodologizar o letramento visual crítico, mas sim estimular um espaço de diálogo e reflexão contínua. Consideramos os eixos reflexivos como um ponto de partida, suscetível às adaptações e enriquecimentos conforme novas pesquisas e experiências sejam incorporadas. Dessa forma, o letramento visual crítico preserva sua essência, promovendo uma análise crítica e engajada das imagens, ao mesmo tempo que incentiva a constante reavaliação e ressignificação dos significados visuais

Esse processo dinâmico pode levar à ampliação do horizonte interpretativo dos observadores, estimulando-os a serem agentes ativos na construção de significados visuais e a questionar as interpretações hegemônicas. Portanto, longe de ser uma receita pronta, o que propomos é um convite ao pensamento crítico e à exploração contínua por meio de questionamentos que emerjam a partir das imagens.

Para tanto, após muito refletirmos, elencamos três eixos reflexivos que serão explorados na próxima seção: a) Elementos visuais; b) Compreensões visuais críticas; c) Questionamentos aplicados ao letramento visual crítico.



3.2 Letramento visual crítico: questionamentos imagéticos

O primeiro eixo, **Elementos Visuais**, abrange a percepção dos componentes imagéticos que estruturam a imagem, bem como as circunstâncias de sua criação, distribuição e recepção. O segundo eixo, **Compreensões Visuais Críticas**, foca na interpretação das significações representadas pela imagem. Por fim, o terceiro eixo, **Questionamentos Aplicados ao Letramento Visual Crítico**, incentiva a ressignificação das imagens a partir de novas perspectivas e entendimentos, considerando fatores históricos, culturais, sociais e, sobretudo, os silenciamentos, apagamentos, estruturas de poder e ideologias subjacentes

Diante de uma imagem, reconhecemos a complexidade inerente ao ato de ver e interpretar imagens. Assim, com esses eixos, buscamos promover o engajamento crítico, estimular a descoberta de novos entendimentos e ampliar as perspectivas interpretativas.

A possibilidade de os observadores se tornarem agentes ativos na construção de significados visuais está diretamente relacionada à capacidade de questionar e desafiar interpretações hegemônicas estabelecidas pelas imagens. Esse processo demanda um olhar crítico, capaz de reconhecer como as narrativas visuais podem refletir ou reforçar estruturas de poder, e, ao mesmo tempo, configurá-las a partir de novas perspectivas.

Os eixos propostos, bem como as indagações que os estruturam, foram elaborados com base nas teorias de letramento visual crítico. Essas teorias, amplamente discutidas por pesquisadores da área, têm como foco o desenvolvimento de habilidades que permitam aos aprendizes, especialmente Ouvintes, interpretar imagens não apenas como representações estáticas, mas como discursos dinâmicos e socialmente construídos.

Nesse sentido, as imagens deixam de ser consumidas passivamente e passam a ser objeto de análise ativa e transformação interpretativa (Ferraz, Mizan, 2023; Ferraz, Mizan, Silva, 2022; Mizan, Ferraz, 2021; Ferraz, Mizan, 2019; Cotrim, Ferraz, 2014; Ferraz, 2014; Xavier, 2015; Ferraz, 2012; Mizan, 2011;).



Partindo para o eixo 1, intitulado “**Elementos Visuais**”, propomos as seguintes indagações: 1) a imagem é construída em qual gênero visual: fotografia, história em quadrinhos, esboço, pintura, pôster, banner, folheto, escultura ou outro tipo? 2) Qual a temática da imagem? 3) O que está sendo representado pela imagem? 4) De onde foi tirada essa imagem? 5) De quem é essa imagem (quem é o/a autor/a) ? 6) Quando e quando ela foi produzida: qual sua perspectiva de produção? 7) O que constitui a imagem (elementos e objetos)? 8) Em quais pontos da imagem os constituintes (elementos e objetos) estão dispostos? 9) Como a imagem está disposta: ela está sozinha ou acompanhando outros elementos visuais e/ou verbais? 10) A imagem está figurando algum texto? Caso esteja, como ocorre essa figuração imagética, isto é, o que está sendo figurado?

Seguindo para o segundo macro eixo, nomeado “**Compreensões Visuais Críticas**”, fomentamos os seguintes questionamentos reflexivos: 1) Ao nos depararmos com a imagem ilustrada, percebemos que ela evidencia algum(ns) elemento(s) cultural(s) ? Se sim, qual(s) ? 2) A imagem está mostrando algum grupo ou sujeito social? 3) Qual(is) ideia(s)/interpretação(ões) a imagem pode transmitir/gerar? 4) Quais as possíveis intenções do autor ao produzir essa imagem? 5) A maneira como os componentes imagéticos foram inseridos favorece ou leva o leitor a alguma interpretação particular? 6) O que o foco/enquadramento favorece ou realça? 7) Se a imagem não apresentasse esse foco/enquadramento, teríamos a mesma compreensão que tivemos? 8) ao ver a imagem, o que você lembrou? Quais foram as experiências que você teve que contribuiu para que você construísse todos esses significados?

Abarcando as indagações elaboradas a partir do terceiro e último eixo, denominado “**Questionamentos Aplicados Ao Letramento Visual Crítico**”, eclodimos as seguintes interrogações críticas: 1) Além dos elementos culturais apresentados na imagem, outros componentes culturais poderiam ser representados? Se sim, quais? 2) Então, possivelmente por que o autores da imagem escolheu os componentes apresentados na imagem e não outros? 3) Quais são as reações emocionais que a imagem pode gerar no leitor e como essas reações podem influenciar a compreensão da mensagem? 4) Além da mensagem exposta pela imagem, percebemos mensagens secundárias oriundas dela? 5) É



possível percebermos alguma influência em evidência de alguma ideologia, estereótipo ou crença na imagem? 6) O conteúdo apresentado pela imagem corresponde aos interesses de algum grupo particular? Se sim, esses interesses são do próprio grupo representado ou do grupo majoritário? 7) A imagem promove ou impede a inclusão de vozes/sinais marginalizadas(os)? Alguma voz (sinal) ou perspectiva é silenciada, ignorada na imagem? 8) A imagem proporciona uma representação equilibrada e justa das realidades e experiências dos indivíduos retratados? 9) Essa imagem promove preconceito e estereótipo sobre o grupo representado? Se sim, quais aspectos visuais apontam isso? 10) A imagem reforça ou desafia normas e padrões sociais predominantes? De que maneira? 11) A imagem pode ser utilizada como uma ferramenta de poder? Quem se beneficia e quem é prejudicado com a disseminação dessa imagem? 12) Que impacto essa imagem pode ter na formação de identidade e na dignidade dos indivíduos “representados”, a exemplo de pessoas surdas?

Concluindo a apresentação destes eixos reflexivos, reconhecemos sua pertinência para o desenvolvimento de atividades ancoradas ao uso de imagens. Integrando questionamentos que vão de elementos visuais comuns a compreensões críticas mais profundas, proporcionando aos educadores a possibilidade de análises detalhadas e diversificadas das imagens.

Postas essas considerações, na seção seguinte, apresentaremos 2 imagens e, a partir delas, reflexões relacionadas aos eixos reflexivos que apresentamos anteriormente.

3.3 Além das imagens: eixos reflexivos que despertam múltiplas significações

Antes de apresentarmos as imagens que compõem essa seção da tese, destacamos que buscamos imagens para realizarmos incursões reflexivas. Sendo que a primeira retrata uma situação social no âmbito mais geral e a segunda relacionada diretamente aos Surdos.



É oportuno comentarmos que as imagens foram selecionadas por meio da plataforma de busca “google imagens”. Sendo que, para buscarmos à imagem que retrata a situação social no âmbito geral, ancoramo-nos nos seguintes descritores: Resistência, resiliência e desigualdade.

Por outro lado, na seleção da imagem que retrata os Surdos, usamos os seguintes descritores: representação Surda, estereótipo e ruptura.

Mas, antes de apresentar as imagens que selecionamos, para fomentar as incursões reflexivas que propomos, traremos a seguir os três eixos que apresentados na seção anterior e, bem como, as indagações que os compõem:

Eixo 1 - **“Elementos Visuais”**, propomos as seguintes indagações: 1) a imagem é construída em qual gênero visual: fotografia, história em quadrinhos, esboço, pintura, pôster, banner, folheto, escultura ou outro tipo? 2) Qual a temática da imagem? 3) O que está sendo representado pela imagem? 4) De onde foi tirada essa imagem? 5) De quem é essa imagem (quem é o/a autor/a)? 6) Quando e quando ela foi produzida: qual sua perspectiva de produção? 7) o que constitui a imagem (elementos e objetos)? 8) Em quais pontos da imagem os constituintes (elementos e objetos) estão dispostos? 9) Como a imagem está disposta: ela está sozinha ou acompanhando outros elementos visuais e/ou verbais? 10) A imagem está figurando algum texto, Caso esteja, como ocorre essa figuração imagética, isto é, o que está sendo figurado?

Eixo 2 - **“Compreensões Visuais Críticas”**, fomentaram os seguintes questionamentos reflexivos: 1) Ao nos depararmos com a imagem ilustrada, percebemos que ela evidencia algum(ns) elemento(s) cultural(s) ? Se sim, qual(s) ? 2) A imagem está mostrando algum grupo ou sujeito social? 3) Qual(is) ideia(s)/interpretação(ões) a imagem pode transmitir/gerar? 4) Quais as possíveis intenções do autor ao produzir essa imagem? 5) A maneira como os componentes imagéticos foram inseridos favorece ou leva o leitor a alguma interpretação particular? 6) O que o foco/enquadramento favorece ou realça? 7) Se a imagem não apresentasse esse foco/enquadramento, teríamos a mesma compreensão que tivemos? 8) ao ver a imagem, o que você lembrou? Quais foram as experiências que você teve que contribuiu para que você construísse todos esses significados?



Eixo 3 “Questionamentos Aplicados Ao Letramento Visual Crítico”, eclodimos as seguintes interrogações críticas: 1) Além dos elementos culturais apresentados na imagem, outros componentes culturais poderiam ser representados? Se sim, quais? 2) Então, possivelmente por que o autores da imagem escolheu os componentes apresentados na imagem e não outros? 3) Quais são as reações emocionais que a imagem pode gerar no leitor e como essas reações podem influenciar a compreensão da mensagem? 4) Além da mensagem exposta pela imagem, percebemos mensagens secundárias oriundas dela? 5) É possível percebermos alguma influência em evidência de alguma ideologia, estereótipo ou crença na imagem? 6) O conteúdo apresentado pela imagem corresponde aos interesses de algum grupo particular? Se sim, esses interesses são do próprio grupo representado ou do grupo majoritário? 7) A imagem promove ou impede a inclusão de vozes/sinais marginalizadas(os)? Alguma voz (sinal) ou perspectiva é silenciada, ignorada na imagem? 8) A imagem proporciona uma representação equilibrada e justa das realidades e experiências dos indivíduos retratados? 9) Essa imagem promove preconceito e estereótipo sobre o grupo representado? Se sim, quais aspectos visuais apontam isso? 10) A imagem reforça ou desafia normas e padrões sociais predominantes? De que maneira? 11) A imagem pode ser utilizada como uma ferramenta de poder? Quem se beneficia e quem é prejudicado com a disseminação dessa imagem? 12) Que impacto essa imagem pode ter na formação de identidade e na dignidade dos indivíduos “representados”, a exemplo de pessoas surdas?

Postos esses eixos reflexivos e as indagações que os compõem, há que pensarmos: como ele poderia ser utilizado pelo professor na perspectiva de realçar a capacidade dos alunos Surdos de interpretar as imagens?

Além disso, precisamos considerar a fluência em Libras tanto do professor: O professor sabe Libras?

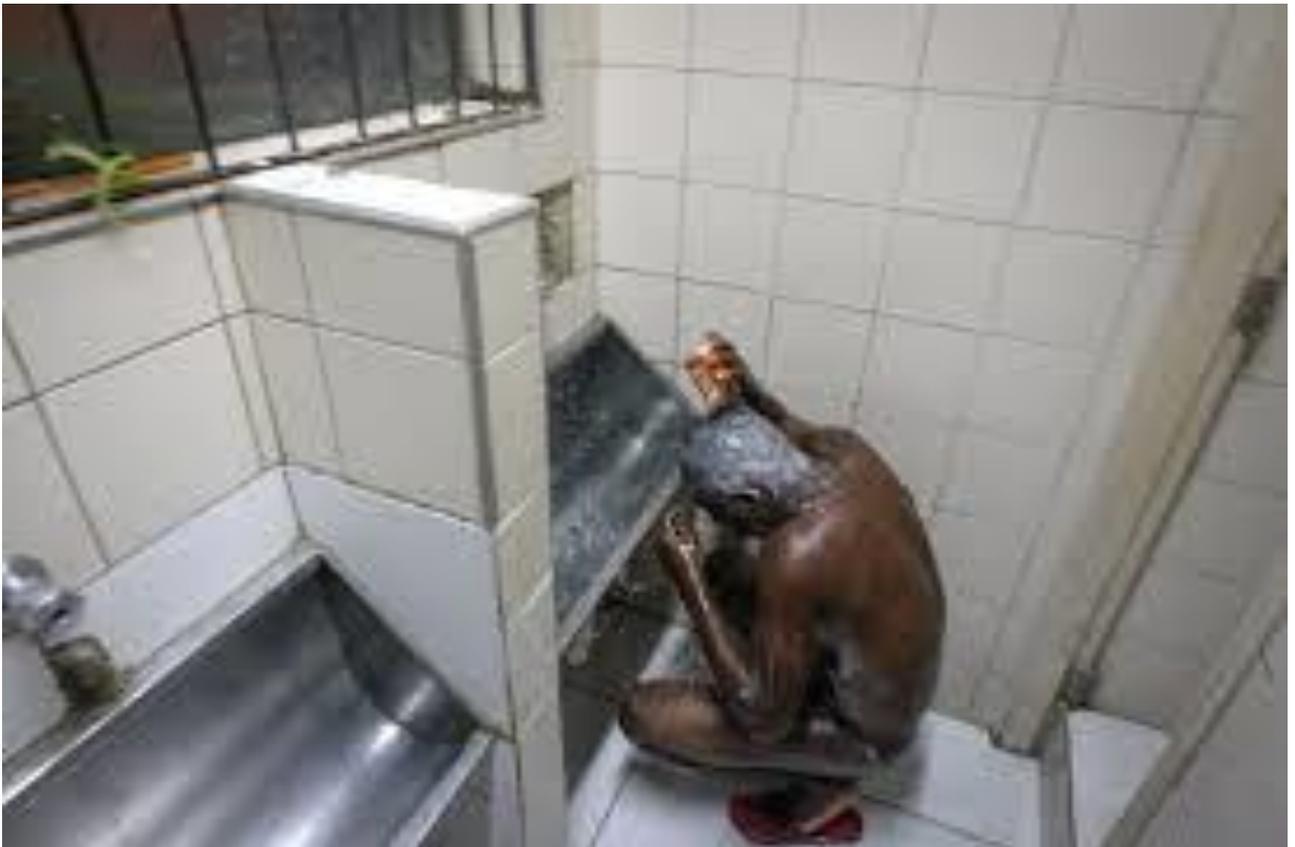
Caso o professor não seja fluente em Libras, ele precisará da intermediação do tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa. Isto é, o professor realizará as elucidações e indagações por meio da Língua Portuguesa e o tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa sinalizará em Libras o que foi dito pelo professor.

Nesse ponto, ponderamos a pertinência do professor, mesmo que não seja fluente em Libras e precise da atuação do tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa, se aproxime do aluno para que ele se sinta acolhido e, principalmente, perceba que o tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa não é o professor.

Sendo assim, sugerimos como primeiras perguntas realizada pelo professor, assim que o aluno visualizar a imagem: O que você está vendo? O que você entendeu da imagem vista?

Postas essas considerações, a seguir estão dispostas as imagens e as possíveis incursões reflexivas:

Imagem 5: Haitiano tomando banho no mictório



Fonte: <https://premiovladimirherzog.org/haitiano-toma-banho-em-mictorio/>

Caro leitor, decidimos iniciar as possíveis interpretações da imagem direcionando duas perguntas a você: 1) O que você está vendo na imagem? 2) O que a imagem está mostrando?



Consideramos, não como verdade absoluta, mas que ao nosso entendimento: a imagem mostra uma pessoa, provavelmente um homem, de pele negra, tomando banho em um ambiente que aparenta ser um banheiro público. Ele está abaixado, numa posição desconfortável, com a cabeça baixa, de costa para a câmera, lavando-se com a água que cai do mictório, de forma improvisada.

Essa posição pode denotar que ele está numa situação de vulnerabilidade e/ou constrangimento. As paredes ao redor são revestidas de azulejos brancos, e há uma torneira visível no canto inferior esquerdo da imagem. O ambiente sugere condições de vida difíceis e precárias, refletindo temas de desigualdade e falta de recursos básicos.

Além das indagações presentes nos eixos reflexivos, pensamos em alguns questionamentos complementares que poderão surgir no decorrer do diálogo: Provavelmente por que essa pessoa está se lavando com a água do mictório ao invés de tomar banho no chuveiro? Será que esse banheiro que ele se encontra tem chuveiro para ele tomar banho? Quais aspectos da imagem são mais impactantes para você? Que emoções a imagem desperta em você? Como você acha que a pessoa na imagem se sente? Você acredita que a imagem está sendo justa com a pessoa representada? Por quê?

Convém mencionarmos que o professor, por meio da sua própria sinalização e/ou do tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa, pode não ser o único a realizar perguntas. O aluno Surdo poderá questionar o professor sobre algo não que não foi indagado e, até mesmo, apresentar uma interpretação além do que foi questionado a ele. Então, é fundamental que o professor não o impeça, muito pelo contrário, o incentive a continuar questionando e/ou complementando.

Após consideramos essas questões relacionadas à imagem 4, a seguir consta a imagem 5:

Imagem 6: Nós somos SURDOS e Não somos SURDO-MUDO



Fonte: <https://karinnebloglibras.blogspot.com/2017/04/quem-sao-os-surdos-sao-aquelas-pessoas.html>

Para iniciarmos as possíveis interpretações da imagem supramencionada, decidimos resgatar os seguintes questionamentos para refletirmos: 1) O que você está vendo na imagem? 2) O que a imagem está mostrando?

A imagem mostra seis pessoas organizadas em duas fileiras contendo 3 pessoas em cada uma das fileiras. Cada pessoa está segurando um cartaz que, juntos, formam a frase "Nós somos Surdos e não somos surdo-mudo". A fotografia, por se tratar de uma imagem em preto e branco, realça o contraste e a clareza da mensagem. Na fileira superior, à esquerda, um homem com cabelo curto, usando



uma camiseta clara e segurando um cartaz com a palavra "Nós". No centro, uma jovem de cabelo escuro e blusa escura, ela está segurando um cartaz com a palavra "somos". À direita, uma jovem com barba e camiseta clara segura um cartaz com a palavra "SURDOS".

Na fileira inferior, à esquerda, um homem jovem com cabelo curto e barba leve veste uma camisa escura e segura um cartaz com a palavra "e". No centro, uma mulher jovem com cabelo claro e liso veste uma blusa clara e segura um cartaz com a palavra "somos". À direita, temos um jovem, com cabelo curto, usando uma camiseta escura e segurando um cartaz com a palavra "SURDO-MUDO".

As pessoas estão enquadradas num branco e simples, o que destaca os sujeitos e as mensagens mostradas em seus cartazes. Todas as pessoas olham fixamente para câmera, apresentando expressões sérias e determinadas, isso pode denotar a importância e, principalmente, a seriedade da mensagem.

Consideramos a frase "Nós somos Surdos e não somos surdo-mudo" como uma afirmação contrária ao estereótipo comum sobre as pessoas Surdas, afirmando sua identidade e corrigindo um equívoco frequente: emudecer, achar que o Surdo não tem "voz".

A disposição ordenada e a clareza visual da frase "Nós somos Surdos e não somos surdo-mudo" reforçam a assertividade da mensagem, tornando sua compreensão impactante. Trata-se de uma afirmação séria e contundente contra um estereótipo comum sobre as pessoas surdas.

Convém destacarmos a pertinência do professor, ao mostrar a imagem supramencionada, questionar os alunos: você conhece todas as palavras mostradas na fotografia? Quais palavras você conhece? Qual você desconhece, o que você acha que tal palavra que você desconhece o significado possa significar? Quais palavras parecidas com essa (que apresenta a mesma raiz/radical) você se lembra de ter visto?

Se o aluno não conseguir compreender o significado da(s) palavra(s) desconhecida(s), o professor poderá utilizar outras imagens que denotem o significado como, por exemplo, imagens que apontam o sinal de "Surdos", caso ele não conheça tal palavra.



Outra questão sobressalente e polêmica que precisamos esclarecer, é fato que muitas pessoas consideram os Surdos como mudos ao nomearem como “surdo-mudo”. Aqui precisamos nos posicionamos ancorados na assertiva que a língua de sinais, assim como as demais línguas orais auditivas, manifesta o pensamento, então os Surdos “falam” por meio de tal língua.

Dessa maneira, é necessário o professor perguntar para o aluno: Você é Surdo ou surdo-mudo? Por que você considera dessa forma e por que você não se considera de outra forma?

Diante dessas perguntas, surge, então, a possível oportunidade de desconstruir estereótipo e preconceito dentro da própria comunidade ao se considerar “surda-muda”. O professor poderá explicar usando a língua de sinais ou solicitando que o intérprete, que a língua de sinais, por manifestar o pensamento, possibilita o empoderamento Surdo. O não se sujeitar aos padrões de normalidade. Ao manifestar o pensamento, o aluno está se posicionando, está “falando” em língua de sinais o que desfaz a ideia de que são Surdos.

Evidenciamos, até o presente momento, várias incursões para definirmos o letramento visual crítico. A partir dessas incursões, emergiu em nós a necessidade de criarmos três eixos reflexivos que favoreçam a realização de considerações aprofundadas de textos e imagens, trazendo à tona a importância da criticidade e da percepção visual na (des/re)construção do conhecimento.

Postas essas considerações é conveniente comentar que, no capítulo seguinte, somos convidados a refletirmos sobre a presença e o impacto de situações (de)coloniais entrelaçando os Surdos ao contexto educacional e, para encerrarmos tal capítulo: traremos algumas imagens que denotam situações (de)coloniais para compreendermos as implicações em tal contexto.



4. Considerações Complementares

Durante este trabalho, nosso objetivo foi mais do que simplesmente destacar a importância da língua de sinais e do letramento visual crítico. Procuramos também colocar a experiência Surda em um contexto mais amplo, marcado pela resistência e pela construção de identidade. A língua de sinais vai além de ser apenas uma ferramenta de comunicação; ela é um pilar fundamental para a identidade cultural e para a expressão da comunidade Surda, que historicamente enfrentou a pressão de uma cultura dominante.

A educação de Surdos, como vimos, enfrenta o desafio de transitar entre um sistema que historicamente favoreceu a língua oral e uma necessidade contemporânea de reconhecer a Libras como ferramenta essencial de comunicação e expressão cultural. A presença da Libras na educação vai além da inclusão formal: ela representa um compromisso com a diversidade linguística e com a valorização de saberes que são próprios da comunidade Surda. Em um cenário ainda marcado por práticas de exclusão, a escola precisa se tornar um espaço de valorização e protagonismo Surdo.

Refletir sobre a língua(gem) sob a perspectiva de Voloshinov (2002) e Bakhtin (1929) permite que entendamos como a linguagem não apenas comunica, mas molda e é moldada pelas experiências sociais. No caso dos Surdos, a Libras se torna uma ferramenta poderosa para questionar e resistir à colonialidade.

Ela não é um recurso secundário, mas um elemento que dá forma à percepção do mundo, promovendo uma compreensão visual e crítica que enriquece tanto a comunidade Surda quanto a sociedade em geral. Esse reconhecimento demanda políticas que integrem a Libras de forma plena e respeitosa, reconhecendo as especificidades do aprender pela via visual e a necessidade de garantir condições para que a comunidade Surda exerça seu protagonismo epistêmico.

Nessa mesma toada, nosso trabalho buscou problematizar as contribuições do letramento visual crítico e da perspectiva (de)colonial para a educação de Surdos, cumprindo o objetivo geral que norteou toda a investigação. Nesse processo, elencamos dois objetivos específicos: (1) Discutir os conceitos de



Letramento Visual Crítico, articulando suas definições, características e relevância no contexto educacional; (2) Descrever as manifestações e implicações de ocorrências (de)coloniais na educação de Surdos.

A partir dos capítulos construídos, consideramos que ambos foram efetivamente alcançados, por meio de reflexões pautadas na pesquisa bibliográfica, na análise de imagens e na conexão teórica com as demandas da comunidade Surda.

Ao discutirmos as bases conceituais do letramento visual crítico, evidenciamos que ele não se restringe à mera leitura de imagens, mas implica a capacidade de perceber, interpretar e, sobretudo, questionar as intenções, os usos e os interesses que permeiam as produções visuais (Xavier, 2015; Ferraz, 2014 e entre outros autores).

Desde o princípio, enfatizamos que a língua de sinais, por ser primordialmente visual e gestual, tem muito a agregar às discussões sobre o letramento visual crítico, pois, na comunidade Surda, o mundo se apresenta primordialmente por meio de elementos visuais-espaciais.

Em função disso, o primeiro objetivo específico — “Discutir os conceitos de Letramento Visual Crítico articulando suas definições, características e relevância no contexto educacional” — foi atingido na medida em que aprofundamos as teorias de Ferraz (2014), Mizan (2011), Kress (2003), Cotrim e Ferraz (2014) e entre outros autores, evidenciando as nuances do uso das imagens enquanto textos culturais e políticos.

Colocamos em evidência como o letramento visual crítico pode ser compreendido no cotidiano escolar, sobretudo quando pensamos em práticas de ensino que unam a Libras aos recursos multimodais.

Desse modo, ficou patente que o letramento visual crítico oferece aos Surdos uma possibilidade de engajamento na leitura de mundo que ultrapassa a simples decodificação de símbolos ou palavras — configura, ao contrário, uma forma de participação ativa e questionadora.

O segundo objetivo específico — “Descrever as manifestações e implicações de ocorrências (de)coloniais na educação de Surdos” — tomou corpo quando revisitamos a perspectiva (de)colonial com base em Quijano (2002, 2005), Mignolo e Walsh (2018), Maldonado-Torres (2022), Santos (2010) entre outros autores.



Mapeamos como a lógica colonial/colonialidade se impõe, historicamente, sobre grupos minoritarizados, e, em especial, sobre os Surdos, ao lhes negar o pleno reconhecimento de sua língua, cultura e modos de produção de conhecimento.

Desse modo, foi possível mostrar como o colonialismo formal, outrora exercido pela força, não desaparece completamente, mas se transforma na colonialidade, que infiltra-se nas políticas e instituições educacionais, negando às minorias linguísticas, como os Surdos, seus direitos de participação e protagonismo.

A colonialidade do poder (Quijano, 2005), por exemplo, expressa-se na imposição da oralidade como norma, relegando a Libras a um lugar secundário ou até inexistente. Já a colonialidade do ser e do saber atravessa as subjetividades Surdas, marcadas por uma história opressora e pela desvalorização de suas epistemologias.

Nessa perspectiva, compreender as lutas do povo Surdo — sejam elas narradas por Strobel (2008, 2018), Berthier (1840) ou por movimentos sociais de Surdos espalhados pelo Brasil — remete, inevitavelmente, à ressignificação identitária e à resistência cultural. Demonstra-se que, ao assumir a Libras como eixo de ensino e de produção de sentidos, a comunidade Surda rompe com as estruturas colonizantes e reivindica seu lugar de fala.

Nossa análise evidenciou que o letramento visual crítico pode se tornar uma aliada no rompimento com a lógica da colonialidade, pois, ao tomar a imagem como um texto a ser problematizado, abre-se o caminho para questionar as relações de poder que subjazem à sua produção e circulação (Mizan, 2011; Ferraz, 2014; Xavier, 2015). Com isso, é possível que a escola deixa de ser palco de mera transmissão de conteúdos e transforma-se em um espaço de reflexão e agência crítica.

Adicionalmente, pudemos relacionar essa discussão com a necessidade de adequar as metodologias de ensino para Surdos, observando que o bilinguismo — entendido como a presença efetiva e legítima da Libras ao lado da língua portuguesa — pode (re)significar as relações de poder em sala de aula. Nesse sentido, as próprias imagens (fotografias, vídeos, pôsteres, cartazes) tornam-se veículos privilegiados de construção de sentidos compartilhados, auxiliando o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Por intermédio dessas práticas, fica claro que o professor Surdo ou o professor que tenha fluência em



Libras atua não apenas como mediador, mas como agente promotor de uma educação libertadora (Freire, 1970), na qual o uso das imagens convoca a participação ativa do estudante.

No capítulo em que abordamos as situações (de)coloniais, enfatizamos a importância de refletir sobre as “zonas do ser” e “zona do não ser” (Fanon, 1968; Maldonado-Torres, 2022), observando como os Surdos foram historicamente empurrados para a periferia do sistema escolar e da sociedade, considerados como incapazes ou carentes de “cura” oralista. Ao introduzirmos o letramento visual crítico nesse cenário, asseguramos caminhos para romper com a lógica colonial — que insiste em uma única forma de saber (o ouvinte-falante) — e passamos a valorizar a experiência visual, o engajamento crítico com as imagens e, sobretudo, a Libras como forma legítima de expressão e aprendizagem.

Essa articulação entre letramento visual crítico e decolonialidade deixa claro que não basta reconhecer a Libras como uma língua. É necessário, ainda, compreender que essa língua carrega uma cultura, uma história e um modo de habitar o mundo que diverge do padrão ouvinte-dominante. Por isso, o letramento visual crítico surge como forte catalisador de reflexões sobre representação e identidade, expondo possíveis manipulações visuais e narrativas que reforçam a colonialidade. Assim, enxergamos novos horizontes de emancipação, onde os Surdos se veem como sujeitos agentivos (Padden; Humphries, 2005; Ladd, 2003), capazes de produzir sentidos, questionar estereótipos e escrever suas próprias histórias.

Diante da condução teórica, concluímos que os objetivos foram cumpridos. Em primeiro lugar, conseguimos discutir os conceitos de Letramento Visual Crítico, explicando suas características intrínsecas (análise detalhada das imagens, interpretação crítica, reflexão sobre discursos e contextos), ao mesmo tempo em que identificamos sua pertinência para o contexto educacional de Surdos. Foi possível fazer isso a partir do diálogo com as pesquisas de Ferraz (2014), Mizan (2011), Xavier (2015) e Kress (2003), entre outros autores, além de exemplos de uso de imagens na sala de aula.

Em segundo lugar, descrevemos as manifestações (de)coloniais na educação de Surdos, mobilizando a produção teórica de Quijano (2002, 2005), Maldonado-Torres (2022) e Mignolo e Walsh (2018). Mostramos que a colonialidade



não se extingue com o fim do colonialismo formal e ainda assola o cotidiano escolar, reproduzindo estruturas de poder, saber e ser que subalternizam os sujeitos Surdos e suas línguas.

Por meio de uma análise de cenários históricos (como o Congresso de Milão, 1880) e de reflexões sobre a oralização forçada, evidenciamos as implicações de tais práticas: a anulação da cultura Surda, a restrição da Libras no ambiente educacional, a desvalorização da identidade visual-espacial. Simultaneamente, apontamos as formas de resistência Surda e o papel fundamental do bilinguismo.

O desenvolvimento de um olhar crítico sobre as imagens, adensado pela Libras e pelas culturas Surdas, viabiliza, na sala de aula, a compreensão dos modos como o conhecimento é construído e reproduzido, questionando-se o que é tomado como natural, inevitável ou “universal”.

O caminho percorrido pela presente pesquisa abre espaço para novas investigações e práticas voltadas a uma educação visual e crítica para os Surdos, sem perder de vista o horizonte (de)colonial.

Em suma, as reflexões realizadas nesta tese permitem-nos afirmar que o Letramento Visual Crítico e a perspectiva (de)colonial podem atuar em complementaridade e se mostrar contundentes para ressignificar a educação de Surdos. Assim, o objetivo geral — problematizar as contribuições dessas duas abordagens — foi cumprido à luz do alcance dos objetivos específicos. Desmistificamos conceitos, analisamos implicações (de)coloniais e, sobretudo, indicamos caminhos para a inserção de práticas visuais e críticas no cotidiano escolar.

Ao promover a valorização da Libras enquanto língua legítima, bem como ao incentivar a leitura crítica de imagens, as práticas educativas passam a vislumbrar sujeitos Surdos empoderados, capazes de desafiar o status quo de uma sociedade ainda alicerçada em lógicas ouvintistas e colonizadoras. Nosso aporte teórico reforça a tese de que a língua(gem), em seu caráter social e histórico, é a força motriz para a construção de identidades e para o exercício de emancipação.

Esperamos que as reflexões geradas contribuam para o fortalecimento da agência Surda, para a expansão do pensamento crítico dos educandos, bem como para a consolidação de propostas pedagógicas que combatam ativamente a



colonialidade, promovendo uma educação mais justa, plural e verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, concluímos que a Libras transcende o mero canal de comunicação, assumindo-se como pilar inegociável para a constituição ontológica da pessoa Surda, ao passo que o letramento visual crítico impulsiona o sujeito a desvelar, desestruturar e reconfigurar significados sociais, culturais e políticos. Ao entrelaçá-los sob a ótica (de)colonial, o locus educacional se transforma em celeiro de lutas e conquistas, onde a cultura Surda floresce e se converte em resposta viva à opressão — e, acima de tudo, em prova de que outros mundos são possíveis.



5. REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande - MS**. Campo Grande: Editora Arara Azul, 2005.

ALBRES, N. de A. **Português... eu quero ler e escrever: material de didático para usuários de Libras**. São Paulo: Instituto Santa Terezinha, 2010.

ALMEIDA, M. V. M. de. **Oralismo e bilinguismo: as diferentes concepções da atuação fonoaudiológica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) - Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

AQUINO, R. S. L. de. [et al]. **História das sociedades antigas e medievais**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2006.

ARRUDA, J. J. de A.; PILETTI, N. **Toda a História: História Geral e História do Brasil**. São Paulo: Ática, 2013.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986 (1ª ed., 1929).

BERTHIER, F. **Les Sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée**. In LANE, H.; PHILIP, F. *The deaf experience: classics in language and education*, tradução do original francês para o inglês de Philip, F. Cambridge, Massachusetts e London: Harvard University Press, 1984. (Texto originalmente publicado em francês em 1840).

BLOOMFIELD, L. **Linguistic aspects of science**. *Philosophy of Science*, v. 2, n. 2, p. 499-517, 1935.

BONET, J. P. **Arte para enseñar a hablar a los mudos**. Madrid: Francisco Abarca de Angulo, 1620.

BRASIL, C. Í. **População do Brasil Passa de 203 Milhões, Mostra censo de 2022** [2023]. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-06/populacao-do-brasil-passa-de-203-milhoes-mostra-censo-2022>. Acesso em 29 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.



BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002.

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3ª ed. Brasília, 2001.

BRITO, J. C. S. de. **A educação de surdos tomando como foco o bilinguismo**. 2015. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

BROWETT, J. **Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture**. Impact, v. 11, n. 2, p. 24-29, 2002. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/sara_oliveira.pdf. Acesso em: 09 dez. 2014.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CAMPELLO, A. R. E. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. Abingdon, UK: Routledge. 2013.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Oralismo, comunicação total e bilinguismo na educação do surdo**. Temas sobre Desenvolvimento, v. 7, n. 39, p. 15-22, 1998.

CARVALHO, P. V. **História da educação de surdos: O que dizem as fontes documentais**. *Medi@ções*, v. 7, n. 7, p. 101-110, 2019.

CASTRO JÚNIOR, G. de. **Cultura Surda e Identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito Surdo**. Educação de Surdos: formação, estratégias e práticas docentes. 1ed.: Editus, 2015, v. 1, p. 11-23.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy**. Reading Online, v. 4, n. 9, Apr./2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html. Acesso em: 26 out. 2023.



CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COTRIM SILVA, A. A. **O sensível (não) partilhado : a violência poética e política da (ir) representação do negro em Hollywood** . Tese de Doutorado . Universidade de São Paulo , 2018 , 278p.

COTRIM, A. A.; FERRAZ, D. **Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético**. *Polifonia*, [S. l.], v. 21, n. 29, 2014.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1929>.

Acesso em: 10 fev. 2023.

COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**. São Paulo: Saraiva, 2012.

Disponível em:<http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2614-25>.

Acesso em: 11 Nov.2023.

DORTA, J. V.; SILVA, I. R. **Língua(s) e mediação tecnológica: apresentação de um projeto de ensino de português para surdos em um programa bilíngue**. In D. M. Jesus & L. S. Furlaneto (Orgs.), *Educação inclusiva: ensino e formação de professores de línguas* (pp. 199-216). Pontes, 2019.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. *Revista Integração*, n. 18, 1997, p. 8-13.

DUSSEL, E. D. **1492: o encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. D. **Transmodernity and interculturality: an interpretation from the perspective of philosophy of liberation**. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, v. 1, n. 3, p. 1-26, 2012.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira.

FERNANDES, S. **Bons sinais**. In: *Revista Discutindo Língua Portuguesa*. São Paulo: Escala Editorial, 2006. Ano I, v. 4.

FERNANDES, S. F.; LOPES, F. M. T. **Deafhood: um conceito em formação no campo dos estudos surdos no Brasil**. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-23, 2019.

FERRAZ, D. de M.; MIZAN, S. **Visual Culture Through the Looking Glass: vision and re - vision of representation through genealogy and cultural translation**. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2019, vol.58, n.3, pp.1375-1401. Epub Dec 09, 2019. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/010318135765115832019>.



FERRAZ, D. M. **As imagens nas aulas de inglês : Por um letramento visual ético e responsável.** In: Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos , formação docente e criticidade . 1 ed.São Paulo: Pimenta Cultural , 2019 , v.1 , p . 245-263 .

FERRAZ, D. M. **Letramento visual : a Leitura de Imagens nas Aulas de Inglês .** Jundiaí: Paco Editorial , 2012 , 160p .

FERRAZ, D. M. **Letramento visual : As imagens e as aulas de inglês.** In: MACIEL, R. F.; TAKAKI , N. H. (Orgs.). Letramentos em Terra de Paulo Freire. Campinas : Pontes Editores , 2014.

FERRAZ, D. M.; MIZAN, S.; COTRIM SILVA, A. **Letramentos Visuais /Visual Literacies.** USP, 2022.

FERRAZ, D. **Palestra: Educação Crítica.** 2014. Acesso em: 26 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pld1DZjQ>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FERRAZ, D; MIZAN, S. **Do grafite ao cinema, letramentos visuais e educação linguística dão as mãos.** Organizadores Daniel Ferraz, Suzana Mizan. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

FERRAZ, J. de A. **A multimodalidade no ensino de Português como segunda língua:novas perspectivas discursivas críticas.** 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, UnB, Brasília.

FERREIRA, J. B. N. **Letramento visual no ensino de libras: uma análise de elementos multimodais utilizados por alunos surdos em Apodi-RN.** Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019, 122f.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância – 3 ed.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, K. **Dia nacional de Linguagens de Sinais procura promover de pessoas** [2021]. Disponível em:< <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?23/09/2021/dia-internacional-da-linguagem-de-sinais-procura-promover-a-inclusao-de-pessoas-surdas->>. Acesso em 29 jun. 2023.



FUNARI, P. P. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2007.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: Global perspectives**. Malden, MA: Blackwell, 2009a.

GARCÍA, O. **Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name?** ESOL Quarterly, v. 43, 322-326, 2009b.

GARCÍA, O. **Translanguaging, pedagogy and creativity**. In: Erfurt, J., Corporal, E. & Weirich, A. (eds.). *Éducation plurilingue et pratiques langagières: Hommage à Christine Hélot*. Berlin: Peter Lang., pp.39-56. 2018.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan UK, 2014.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning**. New York & London: Routledge, 2004.

GESSER, A. **LIBRAS? que língua é essa?: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANI, L.F. **Quero escrever o que está escrito nas ruas: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003, 153 "p.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988. p. 58-69.

GONZALEZ, L. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

HALL, S. **O espetáculo do outro**. In: HALL, S. **Cultura e Representação**. PUC-Rio: Apicuri, 2016/2013, p. 139-231.

HIRSCHKOP, K. **The Cambridge Introduction to Mikhail Bakhtin**. Cambridge, United Kingdom; New York, NY: Cambridge University Press, 2021. 194p.

JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KLEIMAN, A. B. (orgs.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.



KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

KRONBAUER, E. M. **Um passado (não tão) distante? Considerações sobre o Oralismo na educação de surdos**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Espanhol) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Cerro Largo.

KUMADA, K. M. O.; CAVALCANTI, M. do C.; SILVA, I. R. "**Home gesture is not part of Deaf culture**": **The curtailment of the use of homesign languages in bi/multilingual education**. *Letras & Letras, Uberlândia*, v. 35, n. especial, p. 315-343, 2019.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

LADD, P. **Understanding Deaf Culture: in search of deafhood**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2003.

LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

LANE, H. **Representações do surdo: a deficiência e os modelos culturais**. In: LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. Coleção: Horizontes Pedagógicos. Tradução: Cristina Reis. p.19-41.

LIMA, Hildomar José de; REZENDE, Tânia Ferreira (no prelo). **Escritas em português por surdos(as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade**. *Revista de Educação Especial, Santa Maria, Dossiê – Direitos Linguísticos dos Surdos: concepções e práticas inclusivas*, 2019. p. 1-24.

LOBATO, L.. **O mito dos 10 milhões de surdos usuários de Libras [2023]**. Disponível em: <https://desculpenaoouvi.com.br/o-mito-dos-10-milhoes-de-surdos-usuarios-de-libras/>. Acesso em 03 jul. 2023.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 409-424, 2005.

LONGMAN, L. V. **Memória de Surdos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2007.

LOPES, G. F. **Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos**. Repositório Institucional UFC, 2016.

LOUBET, M. *Et al.* **O ensino da língua portuguesa no ambiente educacional inclusivo na fronteira Brasil - Bolívia: os obstáculos na educação de Surdos**. In: LOUBET, M. *Et al.* (Org.). *Estudos linguísticos da Libras e da língua portuguesa: perspectivas para uma educação bilíngue*. 04N ed. Ponta Grossa: AYA EDITORA, 2023, v. 01, p. 01-159.



LULKIN, S. **O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada.** In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 33-49.

MAHER, T. M. **Hibridismo e linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo.** Revista Forum, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, n. 25/26, 26, p. 33-36, jan./ dez. 2013.

MAHL, E; RIBAS, V. A. **Avaliação escolar para alunos surdos: entendimentos dos professores sobre este processo.** In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 7. 2013. Londrina. Resumos. Londrina. Hotel Sumatra.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito.** Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** Centro John Hope Franklin – Duke university. Carolina del norte, EUA, 2003

MENDES, E. S. **Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Mestrado Profissional em Letras. UESC, 2015, 162 f.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Glocal Languages, Coloniality and Globalization from Below.** In: GUILHERME, M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. **Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back.** Londres: Routledge, 2019. p. 17–41.

MENEZES DE SOUZA, L. M. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação.** In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Org.) **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MIGNOLO, W. D., & Walsh, C. **On Decoloniality: Concepts, analytics , praxis.** Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, W. **Desafios decoloniais hoje.** Epistemologias do sul, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), PP. 12-32, 2017.

MIGNOLO. W. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.



MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIZAN, S. **Representações visuais de grupos indígenas no jornal Folha de São Paulo: educando por meio do letramento crítico visual**. Revista X, vol. 2, p. 264-278, 2013.

MIZAN, S. **A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas da educação linguística**. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês*. São Paulo: Parábola, 2018.

MIZAN, S. **National Geographic: visual and verbal representations of subaltern cultures revisited**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011, 236p.

MIZAN, S.; FERRAZ, D. **Educando em tempos de pandemia: imagens como micropolíticas de desobediência epistêmica às epistemologias modernas e humanistas do Norte Global**. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 284–311, 2021. DOI:10.14393/OT2021v23.n.2.59194. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/59194>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MONTE MÓR, W. **Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares** in: C H Rocha e R F Maciel (Orgs) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, 2015, pp 31-50.

MORENO, S. **Brasil tem mais de 10 milhões de pessoas surdas, segundo o IBGE** [2022]. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2022-07/brasil-tem-mais-de-10-milhoes-de-pessoas-surdas-segundo-o-ibge>. Acesso em 29 jun. 2023.

NETO, F. de A. V. **Letramento Visual: Uma Percepção da Aprendizagem de Alunos Surdos no Ensino Médio**. Monografia (Licenciatura em Letras Libras) – Universidade Federal Rural do Semiárido. Caraúbas – RN, 2019.

OASISBR. **Itens coletados** [2023]. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em 01 jul. 2023.

OLIVEIRA, J. V. DOS S.; SILVA, S. B. B. DA. **Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 59, n. 3, p. 2162–2182, set. 2020.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr. 2010.



PADDEN, C. A.; HUMPHRIES, T. L. **Inside Deaf Culture**. Cambridge: Harvard University Press, 2005.

PERLIN, G. T. T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 51-74.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003, 156 p.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L.. **Surdez e Bilinguismo**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PINHEIRO, Michelle Soares. **O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Ahead of print. 2019. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982018005004104&lng=en&nrm=iso&tIng=pt. Acesso em: 11 set. 2023.

PIZZANI, L. et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. *Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, v. 10, p.53-66, Dezembro de 2012.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artimed, 1997.

QUADROS, R. M. **Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Artmed Editora, 2004.

QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/ exclusão**. In: QUADROS, R. M. (Org.). *Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos*. n. 05. Florianópolis: 2003, p. 81-111.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMES, S.; GROSGOUEL, R. I. **Giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global/compiladores**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 93-126, 2005.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Available at: 2005. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4109238/mod_resource/content/1/12_Quijano.pdf. Acesso em: 14 fev 2023.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.



REIS, M. B. de. MORAIS, I. C. V. de. **Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo.** Revista UFG, v. 20, p. 52, 2020.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos.** 2010. 164f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2010.

RIBEIRO, V. L.; BARBOSA, R. L. L.; MARTINS, S. E. S. O. **O lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues: pais ouvintes e filhos surdos.** *Educação*, Santa Maria, v. 44, n. 1, p. 1-27, 2019

ROCHA, M. **Língua de sinais e bilinguismo no contexto educacional surdo.** São Paulo: Paulus, 2016.

ROCHA, S. M. da. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; VIEIRA, E. T. de B. **Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 20, n. 1, p. 1-25, 2019.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma Viagem ao Mundo dos Surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

SÁNCHEZ, C. **La increíble y triste historia de la sordera.** Mérida: Ceprosord, 1990.

SANTAELLA, L.; NÖTH W. **Imagem. Semiótica, cognição, mídias.** São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos. Modos e significações.** Brasília: INCTI, 2015.

SANTOS, R. E.. **Ensino de Geografia e Currículo: questões a partir da lei 10.639.** Editora Terra Livre. São Paulo, 2010.

SANTOS, R. L. **Negros/as surdos/as no ensino superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SILVA, M. I. de. **Estudos comparado da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência.** São Paulo: SEDPcD, 2010.



SILVA, V. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. 1. ed. Campo Grande: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SILVINO, F. F. **Letramento visual**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, v. 7, n. 1, p. 167-170, 2014. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/5771/577163624016.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 5-6.

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

SKLIAR, C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In:

SOFIATO, C. G., CARVALHO, P. V., & Coelho, O. **A educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus**. Revista Educação em Questão, 59(59), 1-25, 2021.

SOUZA, C.; NASCIMENTO, M. N. A.; SILVA, M. A. L. da . O sujeito surdo no ensino regular: análise dos discursos da lei 10.4036 e de profissionais da educação. In: Ivan Vale de Sousa. (Org.). **Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas 2.1ed**. Ponta Grossa: Atena editora, 2019.

STREIECHEN, E. M. **Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS**. Ilustrado por Sérgio Streiechen. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

TAKAKI, N. H. **A ética pelo diálogo em meios aos letramentos: pesquisas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas**. Calidoscópico, v.11, n. 1, 2013

TAKAKI, N. H. **Da metodologia de pesquisa em letramentos e sociedade para a ética: implicações na formação continuada da comunidade científica**. Polifonia, Cuiabá, MT, v.19, n. 25, 2012.

TAKAKI, N. H. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia multimodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n(55.2): 431-456, mai./ago. 2016

TAKAKI, N. H. Futebol, linguagens e sociedade. In.: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo de Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3º ed. 2017, p. 25-42.



TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso.** Tese de doutorado apresentada ao Programa Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. USP, São Paulo/SP: 2008

TAKAKI, N.H.. **Exercising Southern and Decolonial (Self)Critique in Translanguaging: For a Juntos Stance.** Revista X, v. 15, n. 1, p. 32-54, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/p/Nara.pdf> . Acesso em: 22 out. 2024.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. **O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez.** Revista Pedagógica, v. 18, n.39, 2016, p. 174-195.

VELOSO, É.; FILHO, V. M. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez.** Curitiba: Mãos e Sinais, 2009. 1 v.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; RODRIGUES, J. R. **Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880).** Revista Brasileira de História da Educação, v. 22, p. 1-26, 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Publicado sob o nome de M. Bakhtin (Volochinov). Tradução do francês de Michel Lahud e outros. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

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

WRIGLEY, O. **Política da surdez.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.

XAVIER, J. P. **Letramento visual crítico: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos.** dissertação [mestrado] Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-A77LCL/1735m.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2023.