

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA DECOLONIALIDADE POSSÍVEL CONTRA A COLONIALIDADE DE PODER LINGUÍSTICO¹

HISTORY OF EDUCATION FOR THE DEAF: A POSSIBLE DECOLONIALITY AGAINST THE COLONIALITY OF THE LINGUISTIC POWER

Simone Aparecida dos Santos SILVA²

Hélio José Santos MAIA³

Regina Lúcia Sucupira PEDROZA⁴

RESUMO: Faz-se importante discutir a história da Educação de Surdos a partir de narrativas questionadoras da colonialidade de poder linguístico imposta a esses sujeitos. Como hipótese, tem-se que o ouvintismo impactou negativamente a historicidade do povo surdo, subjugando seu processo educacional. Nesse viés, o presente estudo teve por objetivo investigar caminhos decoloniais para refletir a colonialidade de poder que afeta o povo surdo em sua forma de narrar sua história educacional e seu direito linguístico. Como viés metodológico, fez-se uso da abordagem qualitativa, norteadas por investigação bibliográfica com revisão de literatura sobre a história da Educação de Surdos, partindo de uma práxis decolonial. Assim, ratificou-se a suspeita da imposição dos ouvintes, como maioria linguística, que domina, via colonialidade do poder linguístico, a história e o presente da educação do povo surdo, por meio da desvalorização de sua cultura, identidade e língua. Concluiu-se que há necessidade de busca ativa de processos decoloniais.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. Educação de surdos. Libras. Colonialidade. Decolonialidade.

ABSTRACT: It is important to discuss the history of Education for the Deaf based on questioning narratives of the coloniality of the linguistic power imposed on these subjects. As a hypothesis, it is assumed that listening has negatively impacted the historicity of the deaf people, subjugating their educational process. In this bias, the present study aimed to investigate decolonial ways to reflect the coloniality of power that affects the deaf people in their way of narrating their educational history and their linguistic right. As a methodological perspective, a qualitative approach was used, guided by bibliographical investigation with a literature review on the history of Education for the Deaf, starting from a decolonial praxis. Thus, it was ratified the suspicion of the imposition of listeners, as a linguistic majority, which dominates, via the coloniality of linguistic power, the history and present of the education of the deaf people, through the devaluation of their culture, identity and language. It was concluded that there is a need for an active search for decolonial processes.

KEYWORDS: History of Education. Education for the Deaf. LIBRAS. Coloniality. Decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação de Surdos tem sido marginalizada em suas dimensões cultural, econômica, política, social e educacional. Os surdos eram percebidos no mundo como pessoas incapazes de aprender devido à questão linguística. Por conseguinte, não tinham direitos religiosos, civis, políticos, socioeconômicos, entre outros. Assim, a pressão histórica submetida aos surdos, suas organizações, suas comunidades, em todo o mundo, requer um novo olhar

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0156>

² Professora. Secretária do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Escolar (PGPDE). Psicologia. Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Direitos Humanos e Cidadania. Licenciada em Matemática e Libras. Brasília/Distrito Federal/Brasil. E-mail: simone.silva061@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9525-9610>

³ Professor. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Departamento de Métodos e Técnicas. Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Educação. Mestre em Ensino de Ciências. Graduado em Ciências Biológicas. Brasília/Distrito Federal/Brasil. E-mail: heliomaia@unb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8162-1137>

⁴ Professora. Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade de Brasília (UnB). Doutora e Mestra em Psicologia. Psicologia. Brasília/Distrito Federal/Brasil. E-mail: 57pedroza@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2251-5040>

para que sejam denunciadas as ações fundamentadas na colonialidade de poder que perduram desde seu passado (Fernandes & Lopes, 2019; Leite & Cabral, 2021; Sá, 2006).

Nesse viés, compreende-se a colonialidade do poder como um processo contínuo e permanente constituído pelo poder moderno/colonial, mundial capitalista, eurocêntrico, que toma contornos a partir do surgimento da ideia racial, idealizada como uma construção biológica imaginativa e autorgada pelas ciências, para naturalizar os colonizados como seres inferiores por seus colonizadores, em prol da manutenção do domínio social, mesmo após a descolonização (Quijano, 2005, 2009).

A colonialidade do poder atua no presente via desvalorização da língua, de grupos de identidades de minorias e de suas histórias. Como resistência e recusa ao colonialismo e à colonialidade, surge, necessariamente, a decolonialidade como forma derivada de resposta à condição colonial em curso. Segundo Mignolo e Walsh (2018), têm-se as ações de pensar, agir, refletir e indignar-se, com 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” (p. 17). Ainda que os autores não tratem diretamente dos sujeitos surdos, ao descreverem grupos de minoria, suas ideias ressignificam o povo surdo, tendo em vista que, historicamente, são tidos como grupos inferiorizados e, portanto, atingidos diretamente pelo colonialismo e suas derivações na desvalorização de sua cultura, de sua história e de seu poder linguístico no decorrer dos tempos.

Apesar de contemporânea, a discussão sobre a educação da pessoa surda e sua histórica opressão teve início com a bipolaridade nas práticas educacionais no século XIX, influenciada em vários países com o advento do Instituto Nacional de Surdos de Paris, criado no século XVIII (Berthier, 2006; Sofiato et al., 2021). Por um lado, destaca-se a arbitrariedade da defesa do ensino da língua oral para surdos como o único caminho de inseri-los no mundo audista. Por outro lado, tem-se a luta que defende a Língua de Sinais – língua materna da comunidade surda – como forma linguística autêntica, em que o surdo pode se desenvolver em todas as dimensões.

Nessas duas abordagens educacionais, têm-se as vertentes da colonialidade e da decolonialidade. Como parte da colonialidade, reverbera-se o “ouvintismo” – termo cunhado por Skliar (1998, 2015), análogo às práticas colonizadoras das pessoas ouvintes sobre as pessoas surdas (as colonizadas); evidencia um “conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 2015, p. 15). São ações e reações do colonizador sobre o colonizado que vislumbram uma superioridade, uma imposição cultural e linguística aos surdos, por dominarem a habilidade de ouvir ou de se portar como quem ouve (Humphries, 1977; Sá, 2006; Santana & Santana, 2020; Skliar, 1998, 2015).

Discorridas as considerações iniciais, como objetivo de pesquisa, o presente estudo buscou refletir brevemente sobre a colonialidade linguística imperada sobre as pessoas surdas no Brasil, tendo como pressuposta desvalorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que alicerça a Língua de Sinais desses sujeitos, presente nas legislações e nas políticas educacionais inclusivas.

Partiu-se, conscientemente, da orientação em não transcender ou desvincular totalmente da colonialidade por compreender que suas raízes estão imbricadas, perfazendo no

conhecimento do ser, do poder e do saber, uma vez que todo ser humano detém um pouco de condenado na terra, colonizado e, por vezes, colonizador (Fanon, 2015; Maldonado-Torres, 2019). Dessa feita, propõe-se, aqui, um exercício decolonial da Educação de Surdos, tratando de sua historicidade com as contribuições de pesquisadores surdos que possuem outras lentes de auxílio no contar suas histórias a partir do olhar do colonizado. E, ainda, aventa-se a construção de um giro epistêmico decolonial, em que o sujeito surdo, o condenado, o colonizado, surge como criador e ser pensante (Freire, 2005; Madonaldo-Torres, 2019; Santos, 2019; Spivak, 2010), cujo subalterno deve e pode falar a partir de suas experiências, a fim de reconstruir suas resistências para novas ações.

Com o intuito de fundamentar as reflexões propostas, têm-se as pesquisas de Berthier (2006), Freire (2005), Hall (2016), Karnopp (2006), Maldonado-Torres (2019), Perlin (2015), Quadros e Karnopp (2004), Rezende (2022), Santos (2019), Skliar (1998, 2015), Spivak (2010), Strobel (2009, 2018), entre outras. E, ainda, observaram-se os seguintes ditames legais: Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; e Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, a fim de alicerçar as discussões empreendidas nas linhas que se seguem.

Diante do exposto, a presente pesquisa foi organizada nas seguintes seções: introdução; breve história da Educação de Surdos, partindo das contribuições de autores surdos, como prática de decolonialidade, em que o subalterno (o surdo) pode e necessita ocupar seu lugar de fala; produção de tensões propositivas, asseverando uma noção reflexiva contra a colonialidade de poder linguística, a qual a pessoa surda é submetida, sinalizando as discussões sobre os processos de inclusão dos surdos, a partir das legislações vigentes; apresentação das possibilidades que buscam alternativas para um giro epistêmico decolonial, na perspectiva educacional e linguística do sujeito surdo, via produção cultural e linguística concernentes; e, considerações finais, atentando para novas discussões sobre a temática em comento.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS A PARTIR DE DOIS AUTORES SURDOS: UMA INICIATIVA DECOLONIAL

A história da Educação de Surdos sempre foi marcada pelo binarismo ensino da língua oral *versus* ensino da língua gestual. Tal *modus operandi* educacional foi reduzido à questão linguística de qual seria a melhor forma de educar o surdo, deixando à margem discussões importantes (as questões pedagógicas e metodológicas de se pensar essa educação, por exemplo). Um dos fatores que alicerçavam os obstáculos em questão era que muitos predecessores de surdos negavam trocas e revelações exitosas de suas práticas, acarretando a perda de muitos fatos na história (Berthier, 2006; Coelho et al., 2004; Strobel, 2009, 2018). Nesse viés, faz-se importante trazer algumas contribuições de Berthier (2006) e Strobel (2009, 2018) – autores surdos⁵ que auxiliam na reflexão sobre a história da Educação de Surdos no mundo.

⁵ Ferdinand Berthier é um autor surdo que evidenciava, em suas pesquisas, que os surdos já tiveram protagonismo em suas produções acadêmicas e culturais, antes da proibição do uso da língua de sinais pelo Congresso de Milão, em 1880. Foi escolhido justamente por ser surdo e realizar importantes registros da comunidade surda e seus contextos históricos (Berthier, 2006). Já Karin Strobel é uma pesquisadora surda, que promove um recontar sobre a história dos surdos, a partir de uma visão descolonizante dos próprios surdos, ao elencar as três fases históricas que envolvem essa comunidade (Strobel, 2009, 2018). Observa-se que esses autores escolhidos não descartam a importância dos demais pesquisadores surdos, mas que atingem o objetivo deste artigo, por pertencerem a séculos distintos e contextualizarem a educação de surdos, a partir de um olhar de surdos.

Ferdinand Berthier, surdo congênito, nasceu em 1803, na cidade francesa de Louhans. Estudou desde os 8 anos de idade no Instituto Nacional de Surdos de Paris. Era considerado, pelo professor surdo Laurent Clerc, como um dos mais brilhantes estudantes daquela instituição, ao qual devotava grande admiração e inspiração para sua vida. Ali se formou e trabalhou como professor por mais de 40 anos. Era conhecido por sua importância literária na comunidade de sua época. Escreveu vários livros e diversos artigos sobre a Educação de Surdos, seus direitos legais, defesa da Língua de Sinais, cultura surda, artistas surdos e poesias de surdos franceses que utilizavam a Língua de Sinais Francesa (LSF). Sua obra de destaque foi a bibliografia de Michael Charles de L'Épée, intitulada *Les sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée [Um surdo antes e depois do Abade L'Épée]*, publicada originalmente em 1840, que culminou em uma premiação especial ao abade, a qual era oferecida às pessoas ilustres da sociedade francesa (Berthier, 2006; Lane & Philip, 2006; Strobel, 2009). A obra foi proposta a Berthier pela Sociedade para as Ciências Morais, Letras e Artes de Seine-et-Oise, e tinha por objetivo verificar a condição social dos surdos antes das ações de L'Épée, descrevendo e analisando os meios que ele utilizava para a Educação de Surdos, para saber se os resultados obtidos poderiam conferi-lo como um benfeitor da humanidade.

Ferdinand Berthier reconhecia a importância e as contribuições de L'Épée para a história da Educação de Surdos. Contudo, tinha críticas em relação ao ensino da gramática francesa aos surdos que, por vezes, impunha a sobreposição da língua francesa à Língua de Sinais (Berthier 2006; Strobel, 2009, 2018). Com base nesse contexto histórico, houve um tempo em que a produção cultural e linguística do sujeito surdo estava em ascendência. Nesse sentido, é preciso revelar a forma reducionista e seccionada dos registros que muitos pesquisadores retratam a história da Educação de Surdos. Tinha-se preocupação e esforço constantes em determinar a sua história em curas para suas audições ausentes, fundante ao modelo ouvinte (Strobel, 2009, 2018). Sobre a questão, Berthier (2006) faz alusão que a Língua de Sinais era utilizada e pode ser encontrada na história dos mosteiros trapistas antigos (em Citeaux, França, por exemplo). Ali repassavam seus segredos nessa língua, por terem a ordem de silêncio; portanto, não podiam falar entre si. Assim, nesses locais, era possível encontrar “um dicionário de signos guardado desde tempos imemoriais” (Berthier, 2006, p. 164).

De fato, faz-se importante reconhecer a importância do saber histórico em diferentes percepções, sobretudo, do colonizado, para fomentar novos exercícios decoloniais diante de seus relatos. Assim, concebe-se como “história a ciência que estuda a forma de como os homens se organizaram e viveram no passado” (Strobel, 2009, p. 5), acrescentando em como os sujeitos influenciaram ou sofreram influências com ações e reações dos outros, em si mesmos, no meio, no tempo ou na época em que vivem.

Quando observados alguns textos sobre a história da Educação de Surdos (Berthier, 2006; Carvalho, 2019; Nascimento, 2008; Perlin & Strobel, 2008; Skliar, 2015; Strobel, 2009), percebe-se um alerta quanto à forma como a sua história vem sendo narrada, pois tem sido construída sobre base dicotômica e de cariz positivista, que resultou em uma história maniqueísta (Carvalho, 2019). O mundo esquece que sempre existiu a surdez e, portanto, pessoas surdas. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar na história da Educação de Surdos não como uma tarefa difícil de ser analisada e compreendida, uma vez que ela se transforma continuamente, apesar da existência de diversos impactos marcantes.

Tem-se um forjamento caracterizado por mudanças, crises e turbulências, bem como o surgimento de oportunidades (Strobel, 2009). Em comum aos pesquisadores surdos, Berthier (2006) e Strobel (2009, 2018) apontam as atrocidades praticadas aos surdos na Antiguidade. Em Roma, por exemplo, Berthier (2006) destaca que o imperador Justiniano criou um sistema legal, o qual classificava os surdos em vários tipos, entre eles como pessoas “surdas sem serem mudas ou pessoas que eram mudas sem serem surdas” (p. 165). Tal ditame era uma desvantagem para quem nascesse em condição natural de surdez congênita como os afônicos. Enquanto, em Esparta, na Grécia, a Lei de Licurgo condenava a criança surda à morte, tendo suas gargantas cortadas ou jogadas ao precipício (Berthier, 2006). Entre os egípcios, especialmente entre os persas, os surdos eram percebidos como uma questão religiosa, cuja deficiência era uma dádiva celeste, pois “era considerada um sinal visível do favor do céu” (Berthier, 2006, p. 165). Com grande clareza, Berthier (2006) advoga que coube à religião cristã romper “tantos laços terrenos, soltar as correntes dos surdos e apagar os últimos vestígios dessas atrocidades” (p. 165).

A história da Educação de Surdos, em geral, é contada pelos ouvintes justamente por grande parte deles não terem acesso a uma formação acadêmica que proporcione uma educação emancipatória. Sobre a questão, Sá (2006) promove uma similitude entre a história dos surdos com a história dos povos originários, em que ambos já existiam e eram supostamente descobertos pelos ouvintes colonizadores, que, antes de tudo, os colocavam em caixas isoladas para serem educados e civilizados, a fim de normatizá-los de acordo com seus padrões dominantes; e, quando não mais conseguem isolá-los, por formarem grupos que se fortaleciam, eram dissipados, para não formarem guetos de resistência à dominação.

Como contraponto, a história dos surdos pode ser contada com outras perspectivas a partir do olhar de quem se narra. Strobel (2009), por exemplo, observa que a história dos surdos pode ser contada com base no historicismo, na história crítica e na história cultural.

O historicismo, no caso dos surdos, se reduz e restringe a descrever a história segundo a visão hegemônica de seus colonizadores audistas. Pode ser definido como sendo “a doutrina segundo a qual cada período da história tem crenças e valores únicos, devendo cada fenômeno ser entendido através do seu contexto histórico” (Strobel, 2009, p. 31). Nessa narrativa, infelizmente presente nos dias atuais, o que predomina na história da pessoa surda é a visão corretiva clínico-terapêutica da surdez, percebida como desvio ou doença que necessita de correção e cura. No historicismo, os surdos são narrados como deficientes e patológicos. São categorizados e classificados de acordo com o grau de surdez que apresentam na escala médica. Nesse escopo, sua educação deve ter um caráter clínico-terapêutico e reabilitante (Strobel, 2009).

Dentro da visão da história cultural, os surdos são narrados como desditosos, que necessitam de auxílio para se promover ou se integrar, cabendo às pessoas ouvintes sua tutela. São considerados como sujeitos que apresentam capacidades, mas dependentes diretamente. Sua educação é vista como um ato de caridade, cujo apoio escolar deve ser realizado, por considerar que apresentam dificuldade de acompanhar as experiências de aprendizagem como os sujeitos ouvintes a alcançam. A Língua de Sinais é utilizada como um recurso ou apoio às línguas orais (Strobel, 2009, 2018).

A história cultural parte da percepção do sujeito surdo como sujeito social, histórico e político, possuidor de uma identidade cultural e linguística, tornando-o humano. Apresenta o

surdo como protagonista de sua própria narração de vida, de acontecimentos e fatos históricos. Valoriza o seu envolvimento nas diversas contextualizações relacionais que envolveram as produções humanas. Tem-se aí uma nova maneira de recontar a história dos surdos a partir de seus feitos culturais, e não mais historicizar a partir das visões dos colonizadores. Ela reflete movimentos mundiais de surdos, buscando a não tendência de priorizar apenas fatos oriundos de educadores ouvintes, que reforçam a história das instituições educacionais e metodologias ouvintistas.

Tal recontar, a partir de novas ações de decolonialidade, busca, sem dúvida, evidenciar relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações do povo surdo, revolvendo “um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas” (Strobel, 2009, p. 31). Desse relato, a partir de uma história crítica sobre o povo surdo, é possível narrar os feitos de pessoas surdas dentro do contexto histórico. Assim, além de Berthier, que, entre muitos feitos, fundou em Paris o comitê de surdos e a primeira associação de surdos, servindo de semente para germinar outras associações pelo mundo inteiro, têm-se outras personalidades surdas de destaque, quais sejam: Laurent Clerc, Ernest Huet e Pierre Pelisser.

Laurent Clerc, professor surdo do Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (fundado pelo abade Michael Charles de L'Épée), ensinou Língua de Sinais a Thomas Gallaudet. Ambos fundaram a primeira escola para surdos nos Estados Unidos da América (EUA), onde atualmente é a Universidade Gallaudet, localizada na capital estadunidense. Ali se tem um programa educacional totalmente voltado à formação em diversas áreas do conhecimento à pessoa surda, desde a escola primária até o Doutorado, contando, em sua maioria, com docentes surdos ou professores bilíngues em Língua Americana de Sinais (LAS).

Ernest Huet, surdo desde os 12 anos de idade, professor em Paris, veio ao Brasil em 1855, com vista a fundar uma escola para surdos. Apoiado por D. Pedro II, fundou e dirigiu, por cinco anos, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, inaugurado em 26 de setembro de 1857, na capital fluminense, onde atualmente é o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Pierre Pelissier, poeta e professor surdo, membro ativo da Sociedade Central de Educação de Assistência aos Surdos Mudos, elaborou a obra intitulada *Iconografia de Sinais*, que continha um manual de sinais, reproduzido, posteriormente, pelo surdo brasileiro Flausino José da Costa de Gama (Dias et al., 2021; Sofiato & Reily, 2012; Vieira, 2018).

A história cultural dos surdos atualmente é escrita via produções e artefatos culturais do povo surdo em consonância com a comunidade surda. Tem-se um movimento produtivo que resulta em manifestações estéticas, tais como: poesia, literatura surda, teatro com expressão de surdos, contação de piadas, narração de história em Libras, artefatos tecnológicos com uso de **software** para tradução em Libras, pesquisas acadêmicas, entre outras atividades socioculturais. Estas surgem como processos reivindicatórios que suscitam a decolonialidade e a descolonização do corpo surdo, com base em narrativas da identidade cultural, permeada de experiências socioantropológicas coletivas da comunidade surda (Fernandes & Lopes, 2019; Fernandes & Medeiros, 2020). Como exemplo que legitima uma narrativa na perspectiva de história cultural dos surdos, tem-se o dossiê intitulado *Libras e Arte: manifestações verbovisuais de artefatos culturais da comunidade surda* (Fernandes & Medeiros, 2020), que reúne artigos que materializam

e rompem com estruturas cânones de divulgação científica, enfatizando processos históricos do atual cenário nacional sobre a produção sociocultural da comunidade surda.

Na óptica da história cultural, os surdos são narrados como sujeitos que vivenciam o mundo a partir de suas experiências visuais, não existindo a valorização da ausência da audição. São considerados sujeitos com múltiplas e multifacetadas identidades. A Língua de Sinais também se mostra como a própria produção e manifestação da diferença linguística-cultural dos surdos como enunciadores de discursos que engendram sua forma de produzir linguagem e pensamento (Strobel, 2009, 2018).

Sem menosprezar os historiadores convencionais que dividem a história em cinco grandes períodos (Pré-História, Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), faz-se importante ressaltar a apreciação de novos conhecimentos existentes que sofreram epistemicídio com a colonização das epistemologias do Norte, sendo necessário observar como o povo surdo contempla a divisão da história (Santos, 2019; Strobel, 2009, 2018). Para tal provocação, compreende-se por epistemicídio o cancelamento dos conhecimentos locais praticados por um conhecimento alienígena (Santos, 2019), que colonializa provocando, por vezes, a estereotipagem. Esta, por sua vez, é um organismo mantenedor de uma ordem social e simbólica, que provoca divisões fronteiriças entre o normal e o pervertido, o patológico e o normal, o aceitável e o inaceitável, e o que pode ou não pode pertencer a algo, conferindo *status* de *insiders* (dentro) e *outsiders* (fora), separando os “nós” dos “eles” (Hall, 2016).

É notável esse campo de luta e resistência pleiteada pela comunidade surda. A primeira pós-doutora surda da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Dra. Patrícia Luiza Rezende Curione, é uma referência dessa nova jornada traçada com muito engajamento de pesquisadores surdos. De sua pesquisa de pós-doutorado, ressurgem novas reflexões sobre esse conceito de epistemicídio cunhado por Boaventura de Souza Santos (2019), com uma vertente que evoca o epistemicídio para o campo epistemológico e pedagógico sobre a marginalização da pessoa surda dentro dos contextos sociais. Em sua pesquisa, evidenciou que muitos pesquisadores surdos têm dificuldades para realizações de suas produções acadêmicas e nas participações em políticas públicas voltadas aos seus interesses, devido aos obstáculos atitudinais e de acessibilidade.

Nessa entoada para dar espaço a novos saberes epistemológicos próprios da cultura surda, como as pesquisas de Patrícia Rezende (2022), vem surgindo importantes pesquisadores surdos, como Falk Rodrigues Moreira, Marianne Rossi Stumpf, Silvia Andreis Witkosky, Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Flaviane Reis, Gláucio Castro Júnior, Karin Lilian Strobel, entre outros, que compõem o ativismo da cultura surda em prol de melhores condições de vida, por meio da participação social e de pesquisas acadêmicas que envolvem os artefatos dessa comunidade (Monteiro, 2018).

Nessa iniciativa de alteridade em prol do renascimento de novas visões culturais sobre a história dos surdos, têm-se as seguintes fases históricas: revolução cultural, isolamento cultural e despertar cultural (Strobel, 2009). A revelação cultural pode ser compreendida pelo fato de o povo surdo nunca ter tido valorosa ligação com a educação. De fato, grande parte dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita – antes do Congresso de Milão, em 1880, existiam muitos escritores, artistas, professores e outros sujeitos surdos que a sociedade considerava

como bem-sucedidos (Strobel, 2009). Nessa fase, existiam duas correntes para Educação de Surdos: uma tinha suas bases na aquisição da oralidade, e outra com suas vertentes ancoradas na Língua de Sinais. Uma espécie de maniqueísmo que colocava a língua oral como a representante de heróis, considerada, portanto, o lado do bem, e a Língua de Sinais diametralmente sendo classificada como uma vilania, sendo colocada, por conseguinte, como representante do mal (Carvalho, 2019).

Berthier (2006) aponta importantes contribuições sobre os professores dos surdos, não coadunando com os métodos que preconizavam a fala oral em vez da fala sinalizada. Para o autor, muitos métodos orais tinham resultados escassos se comparados com os métodos que faziam uso da linguagem de gestos na Educação de Surdos. Em seu texto, Berthier (2006) faz uso de várias nomenclaturas para se referenciar à língua materna dos surdos; por vezes, utiliza a “mímica”, a linguagem de ação e a linguagem de gestos e sinais.

De concepção oralista, têm-se os professores ingleses Jonh Wallis, Jonh Brulwer, William Holder, Digby e Gregory (Berthier, 2006). Jonh Wallis, “um dos famosos professores de Oxford, foi o primeiro inglês a dedicar-se a esta tarefa humanitária. Ele ultrapassou seus predecessores em habilidade pedagógica, bem como em solidez de julgamento” (Berthier, 2006, p.170). Na Alemanha, tem-se Samuel Heinecke (1723-1790), considerado o pai do método oral. Já na Espanha, Berthier (2006) enfatiza, com indignação, ver Juan Pablo Bonet (1579-1629), autor da obra intitulada *Arte para enseñar a hablar a los mudos*, sendo considerado o primeiro educador de surdos. Sobre a questão, Berthier (2006) assevera que tal mérito deveria ser de Ramirez de Carrion, autor da obra intitulada *Maravilhas de naturales, em que contienen dos mil secretos de casas naturales*, de 1629. Carrion era surdo congênito e teve excelentes críticas favoráveis ao seu método utilizado com o príncipe surdo de Carigan, Emmanuel Philibert.

De fato, na visão de Berthier (2006), a sociedade audista já ditava a favor de sua forma dominante de colonizar via percepções do mundo ouvinte. Em seus relatos, tem-se que somente L'Épée e Sicard, apesar de colocarem a língua francesa em evidência em detrimento à Língua de Sinais, e, Bebian, que era um conhecedor genuíno da língua surda dos surdos, por ter estudado e convivido desde criança, com aqueles do Instituto de Paris, demonstravam compreender as necessidades educacionais dos surdos a partir de suas vivências.

A segunda fase histórica – o isolamento cultural – pode ser apresentada com o retraimento da comunidade surda em detrimento às conclusões do Congresso Internacional de Surdo e Mudo, em Milão, Itália, em 1880. Tal evento tornou expressamente proibido o acesso à Língua de Sinais na Educação de Surdos (Perlin, 2015; Strobel, 2009); e, dentro da história da Educação de Surdos, é possível inferir que foi uma grande prática da colonialidade do saber, caracterizando-se como uma visão de mundo que se constitui como único conhecimento ou ponto de vista validado, inclusive com o discurso da ciência ajudando a fomentar caminhos pelos quais a colonialidade engendra mecanismos organizacionais em múltiplas instâncias para desumanizar dentro da modernidade/colonialidade (Maldonado-Torres, 2019).

O Congresso em questão foi promovido e organizado por vários especialistas da área da surdez – ouvintes e defensores da abordagem oralista na Educação de Surdos. Além de subjugarem e estereotiparem os estudantes surdos como preguiçosos para falarem, tal acontecimento acusou a Língua de Sinais de auxiliá-los nesses comportamentos. Durante a Assembleia

Geral realizada no encontro científico em comento, todos os professores surdos foram censurados de votar e excluídos das arguições. Dos mais de 160 representantes ouvintes presentes, somente quatro, dos EUA, votaram contra o oralismo puro (Lodi, 2005; Lulkin, 2015; Perlin, 2015; Silva, 2006; Skliar, 2015; Strobel, 2009).

Em realidade, tal Congresso não constituiu o início do ouvintismo e do oralismo, mas serviu para legitimar oficialmente as políticas e as práticas similares colonizadoras e opressivas que permitiam a manutenção do controle social por parte dos dominantes audistas, praticando uma devastação psíquica, cultural e sistemática aos seus colonizados (os surdos). Contudo, estudos recentes (Rodrigues et al., 2019; Vieira-Machado & Rodrigues, 2022) refletem que a língua de sinais, como movimento de resistência, se manteve viva, apesar da proibição oriunda desse congresso. Isso pode ser verificado em pesquisas sobre o Congresso de Paris, de 1900, as quais se debruçam sobre as 20 resoluções discutidas pelos surdos nesse evento. Tal referência apresenta que, ao final do século XIX, essas resoluções foram discutidas na seção de surdos e jamais perderam o vigor de refletir sobre a Educação de Surdos, como nos faz pensar algumas narrativas reducionistas e hegemônicas sobre o Congresso de Milão de 1880 (Rodrigues et al., 2019).

Nesse sentido, esse congresso não pode ser apresentado como uma visão reducionista de língua de sinais *versus* língua oral, no qual a primeira foi dizimada, mas que, apesar de todo conluio para realizar esse congresso na cidade de Milão, para ter as condições favoráveis para aprovação da língua oral como um método puro e mais adequado para a Educação de Surdos, a língua de sinais se manteve, o que a fez realçar, em 1960, com os estudos de William Stkoe sobre sua legitimidade quanto aos critérios linguísticos.

Em suas lutas diárias, os sujeitos surdos vivenciam a contraposição de colonialidade do poder, por ocuparem lugares distintos, delineados pela sociedade vigente, marcados por um consenso comum de condutas, regras morais e científicas, que permeiam as experiências dos jogos de poder e orquestramento do dito mais válido (Maldonado-Torres, 2019; Stam & Shohat, 1995). Nesse contínuo de assimetria de poder, a colonialidade do poder se faz atuante nos dias atuais via desvalorização da história da língua e da produção cultural, manifestações políticas e mantendo seus excluídos à margem do mercado de trabalho.

São grupos de minoria, mascarados por uma identidade inferiorizada, que legitima sua subalternidade, para que não almejem pleitear possíveis estratos sociais dominantes (Spivak, 2010; Walsh, 2009). O povo surdo se encontra em tal contexto de mascaramento social e linguístico no âmbito educacional, tendo em vista que muitos não obtêm o desenvolvimento linguístico, no tocante à língua portuguesa escrita, em comparação ao que se dá com o educando ouvinte, devido à forma como é imposta a sua educação, ainda atrelada às metodologias e aos processos pedagógicos audistas.

No decorrer da fase de isolamento cultural, a Língua de Sinais foi oficialmente proibida por mais de 100 anos. Uma prática de colonialidade de ser e poder apoiada pela corrente do ouvintismo. Contudo, ela não foi esquecida pelos surdos. Era praticada como forma de resistência decolonial de ser e poder em associações de surdos e em locais livres de controle oralista. Tal reação promoveu outras interpretações sobre a opressão da ideologia dominante do oralismo (Perlin, 2015; Perlin & Strobel, 2008; Skliar, 2015; Strobel, 2009). Fomentou e manteve vivo na mente do povo surdo a necessidade de se decolonizar – o que perdura até os dias atuais.

3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS E SEUS AVANÇOS DECOLONIAIS

A terceira fase histórica – o despertar cultural – deu-se a partir dos anos de 1960-1970, com as investigações sobre a Língua de Sinais com Stokoe (1960) e Klima e Bellugi (1979). Surgiram as bases científicas que validaram o sistema linguístico da Língua de Sinais com estruturas gramaticais na modalidade visuoespacial, comprovando sua genuinidade como língua natural (Coelho et al., 2004; Klima & Bellugi, 1979; Lane, 1992; Perlin, 2015; Perlin & Strobel, 2008; Quadros & Karnopp, 2004; Silva, 2006; Skliar, 1998, 2015; Stokoe, 1960; Strobel, 2009).

A fase em questão se estende na contemporaneidade orientada por pautas reivindicatórias sobre a presença da pessoa surda em todas as esferas da sociedade, sobretudo como diferença política. Por diferença compreende-se uma construção histórica, política e social, permeada de conflitos sociais, sustentada por práticas de significação e de representações compartilhadas entre surdos (McLaren, 1997).

O engendramento cultural construído pela comunidade surda, sem dúvida, é uma retomada do reconhecimento da Língua de Sinais. É uma perspectiva decolonial de valorização de costumes, histórias, tradições próprias, além da diferente forma de perceber-se no mundo a partir da visão. Nessa linha argumentativa, a resistência do surdo forjou outras parcerias com professores, famílias, ativistas e pessoas de vários segmentos educacionais que, mesmo sendo ouvintes, compreendem e participam para efetivar as garantias de seus direitos fundamentais, observando os dinamismos de suas subjetividades e resguardando as identidades surdas. Tal união, antes vista como antagonica, nutriu o surgimento de movimentos surdos – desdobramentos sociais articulados, entre surdos e ouvintes, a partir de aspirações, de lutas de pessoas surdas e de reivindicações com o intuito de apreciação de sua língua e cultura (Klein, 2015; Perlin, 2015).

A partir desses engajamentos, vigora nas escolas brasileiras, por exemplo, as seguintes propostas: educação inclusiva e educação bilíngue – ambas acordadas na Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras e seu reconhecimento como língua oficial, culminando em uma grande conquista.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei nº 10.436, 2002)

Nas propostas educacionais em questão, a Libras é a língua natural tida como a primeira língua para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem à pessoa surda. Apesar de realçar aspectos políticos identitários e culturais de empoderamento da pessoa surda, têm-se ainda vários embates de como deve ocorrer seu ensino mediante as vertentes supramencionadas.

Dentro da proposta da educação inclusiva, é possível perceber vários aspectos de colonialidade de poder disfarçados na égide de inclusão para todos. Nesse sentido, Foucault

(1995) questiona o processo de disciplinarização dos excluídos, como parte do controle social e da manutenção da ordem dentro das desigualdades sociais, por meio da inclusão, cujo objetivo é incluir para dominar, extinguindo o sentido da diferença política. No caso brasileiro, mostra-se, então, perceptível a negligência com a Educação de Surdos com seus pares e educadores competentes em Libras, por partir do princípio de que o público-alvo da escola inclusiva deve frequentar escolas comuns, próximas às suas residências – o que reduz a inclusão apenas na aceitação social da presença na escola (Lacerda et al., 2020). Nessa vertente escolar, o imperativo continua sendo a língua portuguesa como língua de instrução, mediada em Libras, pelo trabalho do profissional tradutor e intérprete em Libras (Leite & Cabral, 2021).

A mediação em Libras em questão é consequência da mobilização da comunidade surda brasileira para o reconhecimento normativo da língua como forma mais adequada de expressão e comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes sinalizantes. Não obstante, os dispositivos legais que regulamentam o uso da Libras como direito linguístico (Decreto nº 5.625, 2005; Lei nº 10.436, 2002) deixam a oralidade subtendida como norma padrão. Assim, é perceptível a existência de uma concepção de monolinguajamento, portanto de colonialidade do poder ao colocar a língua portuguesa oral sobre a Língua de Sinais, no caso a Libras (Mignolo, 2020), haja vista que tais legislações não postulam o oferecimento, em todos os acessos, à educação a partir da acessibilidade em Libras, deixando, por vezes, explícito o uso da língua portuguesa escrita como insubstituível. Nesse viés, não se propõe que a Libras sobreponha à língua portuguesa, mas que tenha seu espaço como direito linguístico oficial respeitado.

Parte-se da concepção de que, para as epistemologias do Sul, como são as Libras, não se delimita a substituição das epistemologias do Norte, como as línguas orais, nem se deslocar o Sul para o lugar do Norte. A busca é ultrapassar a dicotomia hierárquica e hegemônica entre Norte e Sul, entre línguas orais e língua de sinais. Por conseguinte, as pessoas surdas não almejam se sobrepor às pessoas ouvintes – prova disso é a comunidade surda, que é composta por surdos e ouvintes – tampouco sair do papel de oprimido para tornar-se opressor (Freire, 2005; Santos, 2019). A intenção é ter espaço de diferenças políticas e singularidades respeitadas, para que seja possível a criação de caminhos alternativos e artesanais da cultura e identidade surdas, como presença no mundo.

Nesse exercício de alteridade, vale o apoio à ecologia de saberes (Santos, 2019), que faz referência à necessidade de estudos e pesquisas sobre a questão da colonização dos surdos pelas epistemologias modernas racionalistas (a Língua de Sinais, por exemplo). A ecologia de saberes se dá por sujeitos descentralizadores de normativas eurocêntricas (a comunidade surda, por exemplo, que urge pela valorização de sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos científicos e não científicos).

O Decreto nº 5.626/2005 discorre sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, promovendo o direito à educação bilíngue – ditame posteriormente referendado pela Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN) para dispor tal modalidade.

Tal conquista legislativa organizou-se da conjunção dos movimentos de surdos via Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), pleiteada ao Senado Federal, cujo entendimento, no art. 60-A da Lei 14.191/2021, *in verbis*:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

De fato, a sanção de tal normativa impacta singular e significativamente em novas práxis de produção de caminhos artesanais para a Educação de Surdos rumo à educação bilíngue, buscando traçar o fortalecimento de meios educacionais voltados ao fazer sociocultural dos surdos e da Língua de Sinais como exercício decolonial. Nesse viés, a seguir, propõe-se uma breve reflexão sobre esse possível caminho decolonial para a Educação de Surdos.

4 POR UMA MUDANÇA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM OLHAR A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

A decolonialidade na Educação de Surdos implica mudança de paradigmas. Tem-se a saída da visão clínico-terapêutica da surdez para uma visão socioantropológica, em que a necessidade de aprender e ensinar Libras é processo fundamental na inclusão a partir da acessibilidade comunicacional.

Por um lado, tal ação descortina a visão do colonizado, que vislumbra os surdos como intelectualmente atrasados, primitivos e sem abstrações, linguisticamente pobres, psicologicamente agressivos e imaturos, socialmente sem articulações, portanto isolados (Skliar, 2015). Por outro lado, desmitifica perceber o falar do surdo como uma totalidade, com o agravamento de reproduzir a ideologia dominante tanto criticada. Nesse contexto, segundo Skliar (2015), decolonizar é inscrever o surdo fora da concepção de realizar “somente os surdos homens, brancos, de classe média que frequentam as instituições escolares, que fazem parte de movimento de resistência, que lutam pelos seus direitos linguísticos e cidadania etc.” (p. 14). Assim, mostra-se como um equívoco perceber os surdos como um grupo homogêneo e com solidez em seus processos identificatórios.

Ao mencionar os surdos, descreve-se a inserção sem generalizações banalizadas, que são sujeitos multifacetados e com tantas identidades móveis que podem se autodescrever quanto às possibilidades que a realidade pode neles se inscrever. É preciso recordar que a existência dos surdos de classes populares, daqueles que não sabem que são surdos, das mulheres surdas, dos surdos negros, dos surdos meninos de rua, entre outros, bem como “os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com [suas] reivindicações sociais etc.” (Skliar, 2015, p. 14-15).

Nesse contexto, as possibilidades de processos decoloniais advindas da aprovação da Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) são ilimitadas, requerendo novas posturas diante das pesquisas acadêmicas, em prol de novas ações que contribuam com as práticas pedagógicas e

as políticas públicas educacionais que viabilizem a facilitação da inserção do sujeito surdo em todos os âmbitos sociais.

Em sua trajetória, a comunidade surda interagiu como protagonista em mobilizações e reivindicações diversas a favor da aprovação da Lei em comento. Nesse sentido, tal ação decolonial em conjunto foi uma unanimidade nos movimentos surdos (Thoma & Klein, 2010). Nesse ponto, faz-se importante revisitar como se reflete a decolonialidade, pois faz parte de uma gama de análises dentro dos estudos pós-coloniais que fomentaram os estudos culturais, que buscam pesquisar o povo surdo fazendo uso de outras lentes, sobretudo pelo viés político. Assim, convém explicitar a decolonialidade sendo uma atitude desafiadora das “estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racionalização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (Walsh, 2009, p. 24).

A decolonialidade pode ser entendida, portanto, como os “momentos históricos em que os sujeitos coloniais se revoltam contra os ex-impérios e reivindicam a sua independência. Refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36).

Atualmente, na necessidade de estudos de temáticas emergentes à colonialidade, constata-se o discurso da surdez sendo narrado para novas ressignificações. Uma delas é a aproximação materializada que a surdez não é uma temática da audiologia, mas, sim, de epistemologia. Esta, por sua magnitude e expansão, não pode ser compreendida no sentido da Filosofia ou da Pedagogia do Desenvolvimento, pois perpassa sua apreensão no sentido político interceptado pela conectividade entre conhecimento e poder (Wrigley, 1996).

Assim, tem-se a geração da crítica pós-colonialista dos estudos surdos, ou seja, uma aproximação decolonial aos estudos culturais em Educação que visa investigar novas representações dos surdos, novas concepções linguísticas (culturais, antropológicas, identitárias), de modo a distanciar-se das marcas clinicoterapêuticas e de deficiência sobre a surdez (Fernandes & Lopes, 2019; Lunardi, 2015; Skliar, 2015).

Tal ação também pode ser compreendida como a redescoberta de um campo de pesquisa que estuda a diferença linguística e cultural das comunidades surdas, via engendramentos da problematização da história narrativa colonialista, sobrepujada aos surdos a partir de uma óptica prevista da normalidade ouvinte. Como primícia, promove uma ressignificação epistemológica para outros olhares sobre a produção cultural, acadêmica e modo de conhecer, explicar, narrar a surdez e as experiências surdas do cotidiano.

As investigações que envolvem a cultura surda no âmbito nacional podem ser evidenciadas nos estudos de Karnopp et al. (2011), Perlin e Miranda (2003), Skliar (2015) e Strobel (2009, 2018) sobre a identidade surda; Quadros e Karnopp (2004) no campo de pesquisa sobre a Libras; Silveira et al. (2003) no tocante à literatura surda; Fernandes e Lopes (2019) em letramento bilíngue para surdos; e Thoma e Klein (2010) em movimento de surdos – contribuições incorporadas às políticas educacionais nacionais e locais para surdos no Brasil.

Diante dessas análises, é possível inferir que os estudos surdos inauguram um movimento denso e complexo em favor da luta decolonial do povo surdo, por defender os aspectos

singulares e as peculiaridades de sua identidade, promovendo a subjetividade e o modo de ser próprios dentro de uma sociedade marcada pela modernidade/colonialidade.

Na atual construção de sua luta decolonial, o povo surdo tem na sua educação umas das mais promissoras vertentes à educação bilíngue. Por suas características que orientam a educação partindo da primeira língua (Libras) rumo à segunda língua (Português escrito), coloca em questão as assimetrias entre surdos e ouvintes de forma propositiva. Nesse viés, tanto a cultura quanto a identidade surda são alicerçadas em uma perspectiva bilíngue, que vem transformando o cenário educacional brasileiro no repensar de suas práticas educacionais e políticas públicas pedagógicas para esses grupos de minoria.

Como forma de expressão decolonial, vale destacar a literatura surda em geral e o *slam* do corpo (Santos, 2018) – lembrando que não se almeja esgotar, no estudo aqui apresentado, a definição ou a delimitação de cultura surda, por concebê-la como ilimitada, promovida por ilimitados discursos que podem representá-la ou inventá-la de acordo com as diversas realidades que a cercam (Pinheiro, 2012).

A literatura surda busca romper com os perigos da fixação e do fetichismo sobre as identidades, que podem ser classificadas ao delimitar a cultura surda. Ela visa o reconhecimento e a importância da tradição cultural nativa e a recuperação das histórias reprimidas do surdo colonizado. Sem romancear o passado ou fabricar uma homogeneização da história atual, traz o hibridismo como um reflexo do viés colonial presente, culminando na troca entre o sujeito surdo e o ouvinte. Serve ainda como um instrumento pedagógico e cultural para desenvolver a memória das vivências surdas através de suas gerações ou auxiliando no desenvolvimento decolonial de sua identidade (Strobel, 2009).

Partindo desses pressupostos, Karnopp (2006) defende que:

A literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca um outro lugar e uma outra coisa. A literatura do reconhecimento e de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas. (p. 100)

Com essa mesma prerrogativa de demanda por decolonizar as representações da cultura surda, nasce o *slam* do corpo como fonte de poesia de resistência oriunda da comunidade surda (Santos, 2018). O *slam* são famosas batalhas de poesias autorais, com livre expressão poética, em que questões de temática de problemas sociais de grupos de minoria são discutidos (racismo, machismo, entre outros) – problemas que têm se espalhado por vários lugares no mundo, sobretudo na América Latina (Santos, 2018).

O primeiro *slam* para surdos no Brasil foi criado pelo grupo Corpo Sinalizante, integrado por surdos e ouvintes que, de forma performática, apresentam as batalhas de poesia em Língua de Sinais e língua portuguesa, concomitantemente. É importante destacar que não se trata de uma tradução/interpretação da poesia em Libras para a língua portuguesa ou vice-versa. Em realidade, apresenta-se como uma relação intermodal, complementar, pois, aqui, nenhuma das duas línguas se sobrepõe a outra, mas interagem entre si por meio dos *performers* (Santos, 2018).

Os artefatos culturais do povo surdo (normas e valores) abarcam-se nas diferentes representações socioculturais e políticas que a educação bilíngue ilimitadamente pode entrever (Strobel, 2018). Nesse sentido, segundo Santos (2018), “pensar na poesia surda que se expressa através das mãos, do corpo, também é pensar no ato incansável de luta e resistência das populações e comunidades surdas pelo empoderamento linguístico e identitário” (p. 5). Assim, parte-se da compreensão de que a identidade linguística é muito mais que código, símbolo ou instrumento de comunicação. Ela, antes de qualquer enunciação, é uma bandeira política que deixa suas marcas de identidade de um povo, como forma de existir de um grupo de minoria (Miglioli & Santos, 2017; Rajagopalan, 2003).

Ao refletir sobre as questões temáticas que envolvem a educação do povo surdo, vale direcionar rumo ao aumento das escolas bilíngues, visando novos contornos às antigas demandas históricas que se contrastam com o abandono e, ao mesmo tempo, com os avanços na Educação de Surdos.

O resgate de seus artefatos culturais, de sua história, de sua identidade e de seus direitos linguísticos por meio da Língua de Sinais para fundamentar a descentralização da educação bilíngue surge como agenda para uma educação com vista à decolonialidade do poder, do ser e do conhecimento dos surdos no campo da deficiência, a fim de justificar os meios ouvintistas empregados nela.

A seguir, com a intenção de abrir para novos questionamentos importantes para a temática em comento, têm-se as considerações finais sobre as reflexões aqui desenvolvidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões aqui apresentadas, ainda se faz necessário refletir sobre a história da Educação de Surdos a partir dos sujeitos que a engendram. Como um exercício de alteridade para uma conduta científica com viés decolonial, têm-se nas linhas que se seguiram um relevante registro de memória e validação de novos conhecimentos, a partir de epistemologias que sofreram epistemicídio em fase ou em toda sua história, por serem parte da modernidade/colonialidade que constitui a sociedade vigente.

Ampliar novas formas de leitura de mundo sobre os acontecimentos que subjagam um grupo de minoria transforma a prática educativa para uma emancipação do conhecimento e de saberes. Buscar observar a história da Educação de Surdos, a partir de uma perspectiva da história crítica dos surdos, e devolver a eles seu papel de protagonismo e de atores sociais, é uma das contribuições do presente estudo, mesmo que feito de forma sucinta.

Atrela-se como pressuposto dessa discussão o viés que a história da educação do povo surdo foi grifada pela opressão da colonialidade do poder linguístico em todas as suas dimensões, sobretudo na educação. Diante do exposto, vale refletir sobre a importância do reconhecimento da Libras como *status* linguístico oficial, representando ilimitada possibilidade decolonial para a presença participativa e visível do povo surdo. Contudo, somente o reconhecimento da Libras não garante a efetivação de propostas curriculares pedagógicas pautadas na Língua de Sinais como uma língua majoritária, no sentido de contemplar as singularidades e as subjetividades de seus interlocutores.

Por fim, a presente pesquisa possibilitou compreender que, como práxis decolonial, tem-se um movimento de recusa do povo surdo quanto à sua opressão. Este resiste por meio da valorização de sua cultura e identidade, de produções e artefatos culturais. Tanto no campo artístico e estético como em novas epistemologias, como os estudos surdos, a comunidade surda busca outros meios para enfrentar os impactos colonizadores e de colonialidade que experienciaram e vivenciaram em seu fazer histórico. As análises avançam nos discursos do campo da Educação de Surdos por primar em elencar as contribuições de sujeitos surdos sobre sua própria história educativa e sendo protagonistas de suas pesquisas. Nesse sentido, aliar os Estudos decoloniais com a Educação de Surdos é ampliar a promoção de uma proposta decolonial para novas práticas de participação dos sujeitos de quem se fala.

Por fim, aspira-se que as discussões aqui provocadas contribuam para o fortalecimento de estudos e ações que visem uma forma decolonial das questões linguísticas, educacionais, identitárias, entre outras dimensões sociais e culturais, para a efetivação do povo surdo em todas as esferas sociais, bem como estimule ações decoloniais criativas de fazer-pensar e pensar-fazer novas “posturas nos processos e nas práticas que perturbem, transgridem, intervêm e insurgem, e que mobilizam, propõem, provocam, ativam, e constroem outras formas” (Mignolo & Walsh, 2018, p. 34). Por via da presente pesquisa, buscamos não perpetuar os saberes colonizados sobre a comunidade e o povo surdo bem como as aspirações outrora apresentadas. Nesse sentido, é de valia considerar a necessidade de articular novas práxis decoloniais em prol da libertação dos grilhões da colonialidade que forja cada ser humano.

REFERÊNCIAS

- Berthier, F. (2006). Les sourdes-muets avant et depuis l'abbé de l'Épée. In H. Lane, & F. Philip (Eds.), *The deaf experience: Classics in language and education* (1a ed., pp. 161-203). Harvard University Press.
- Carvalho, P. V. (2019). História da educação de surdos: O que dizem as fontes documentais. *Mediações*, 7(7), 101-110. <https://doi.org/10.60546/mo.v7i1.214>
- Coelho, O., Cabral, E., & Gomes, M. C. (2004). Formação de surdos: Ao encontro da legitimidade perdida. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 153-181.
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
- Dias, E. C. R., Neves, L. R., & Silva, I. R. C. (2021). Estudantes surdos na escola comum: Desafios para a educação bilíngue. *Conjecturas*, 21(7), 401-420.
- Fanon, F. (2015). *Os condenados da terra*. Letra Livre.
- Fernandes, S. de F., & Lopes, F. M. T. (2019). Deafhood: um conceito em formação no campo dos estudos surdos no Brasil. *Revista Educação Especial*, 32, 1-23. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38455>
- Fernandes, S. de F., & Medeiros, J. R. (2020). Libras e Arte: manifestações verbovisuais de artefatos culturais da comunidade surda. *INES: Revista Espaço*, 54, 15-29. <http://dx.doi.org/10.20395/re.v0i54>
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder: Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (1ª ed., pp. 229-250). Forense Universitária.

- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Editora da PUC-Rio, Apicuri.
- Humphries, T. (1977). Communicating across cultures (deaf-/hearing) and language learning [Tese de Doutorado, Union Institute and University]. *ProQuest*. <https://www.proquest.com/docview/302878949/abstract>
- Karnopp, L. B. (2006). *Literatura surda. ETD: Educação Temática Digital*, 7(2), 98-109.
- Karnopp, L. B, Klein, M., & Lunardi-Lazzarin, M. (2011). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Editora da ULBRA.
- Klein, M. (2015). Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In C. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., pp. 75-92). Mediação.
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Harvard University.
- Lacerda, C. B. F, Gràcia, M., & Jarque, M. J. (2020). Línguas de Sinais como línguas de interlocução: o lugar das atividades comunicativas no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 299-312. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0162>
- Lane, H. (1992). *Máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Instituto Piaget.
- Lane, H., & Philip, F. (2006). *The deaf experience: classics in language and education*. Harvard University Press.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm
- Leite, L. S., & Cabral, T. B. (2021). Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. *Letras & Letras*, 37(2), 425-444. <https://doi.org/10.14393/LL65-v37n2-2021-20>
- Lodi, A. C. B. (2005). Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 409-424. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>
- Lulkin, S. (2015). O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In C. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., pp. 33-49). Mediação.
- Lunardi, M. L. (2015). Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In C. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., pp. 155-165). Mediação.

- Maldonado-Torres, N. (2019). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2ª ed., pp. 27-53). Autêntica.
- McLaren, P. (1997). Terror branco e agência de oposição: por um multiculturalismo crítico. In P. McLaren (Ed.), *Multiculturalismo Crítico* (1ª ed., pp. 105-157). Cortez.
- Miglioli, S., & Santos, G. A. (2017). Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: a biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 22(1), 136-149.
- Mignolo, W. D. (2020). *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Editora UFMG.
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Monteiro, M. S. (2018). Mestres e Doutores: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. *Revista Virtual de Cultura Surda*, 23, 1-40.
- Nascimento, L. C. R. (2008). Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. *ETD – Educação Temática Digital*, 7(2), 255-265. <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.807>
- Perlin, G. T. T. (2015). Identidades surdas. In C. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., pp. 51-74). Mediação.
- Perlin, G., & Miranda, W. (2003). *Surdos: o narrar e a política*. Ponto de Vista, 5, 217-226.
- Perlin, G., & Strobel, K. (2008). *Fundamentos da educação de surdos*. Editora da UFSC.
- Pinheiro, D. (2012). *YouTube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Digital da UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6995/PINHEIRO%2c%20DAIANE.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Artmed.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Landier (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas* (1ª ed., pp. 107-130). CLACSO.
- Quijano, A. (2009). *Colonialidade do poder e classificação social*. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 73-118). Almedina.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. Parábola.
- Rezende, P. L. (2022, 23 de maio). *Apresentação pública de Pós-Doutorado: epistemicídio nas políticas públicas em educação de surdos* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DYDn045EfuU>
- Rodrigues, J. R., Vieira-Machado, L. M. da C., & Vieira, E. T. de B. (2019). Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 20(1), 1-25.
- Sá, N. R. L. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. Paulinas.
- Santana, A. C. F., & Santana, E. G. J. (2020). *A importância da comunidade surda, identidade surda e a cultura surda* [Apresentação de artigo]. 7º Congresso Nacional de Educação – CONEDU, Maceió, Alagoas, Brasil. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67663>

- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica.
- Santos, N. J. (2018). O *slam* do corpo e a representação da poesia surda. *Revista de Ciências Humanas*, 18(2), 1-10.
- Silva, V. (2006). Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In R. M. Quadros (Org.), *Estudos Surdos I* (1ª ed., pp. 14-37). Arara Azul.
- Silveira, C. H., Rosa, F., & Karnopp, L. B. (2003). *Rapunzel surda*. Editora da ULBRA.
- Skliar, C. (1998). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica cognitiva y pedagógica*. EDIUNC.
- Skliar, C. (2015). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In C. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (8ª ed., pp. 5-6). Mediação.
- Sofiato, C. G., Carvalho, P. V., & Coelho, O. (2021). A Educação de Surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-25. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID23212>
- Sofiato, C. G., & Reily, L. (2012). Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 569-586. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000400003>
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?*. Editora da UFMG.
- Stam, R., & Shohat, E. (1995). *Estereótipo, realismo, e representação racial*. *Revista Imagens*, 5, 70-84.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf*. Linstok Press.
- Strobel, K. (2009). *História da Educação de Surdos*. Editora da UFSC.
- Strobel, K. (2018). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Editora da UFSC.
- Thoma, A. S., & Klein, M. (2010). Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma Educação de Surdos no Brasil. *Cadernos de Educação*, 36, 107-131. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1603>
- Vieira, T. (2018). Autismo: A influência das condições ambientais na aprendizagem de comportamentos socialmente habilidosos e seu impacto sobre as relações sociais do autista. *Pedagogia Modular*. <https://pedagogiamodular.wordpress.com/2018/06/06/autismo-a-influencia-das-condicoes-ambientais-na-aprendizagem-de-comportamentos-socialmente-habilidosos-e-seu-impacto-sobre-as-relacoes-sociais-do-autista/>
- Vieira-Machado, L. M. da C., & Rodrigues, J. R. (2022). Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880). *Revista Brasileira de História da Educação*, 22, 1-26. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e202>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, resurgir e reviver. In V. M. Candau (Org.), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (1ª. Ed, pp. 12-42). 7 Letras.
- Wrigley, O. (1996). *Política da surdez*. Gallaudet University Press.

Recebido em: 21/08/2023

Reformulado em: 26/11/2023

Aprovado em: 10/12/2023

