

## Políticas linguísticas e educacionais e(m) formação docente: uma discussão sobre as colonialidades do ser, do saber e do poder

### Linguistic and educational policies and(in) teacher training: a discussion on colonialities of being, knowledge, and power

Gilmara dos Reis Ribeiro<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)  
[gilreis\\_mara@hotmail.com](mailto:gilreis_mara@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-9897-9584>

**Resumo:** Este trabalho objetiva apresentar uma discussão acerca de políticas linguísticas e educacionais voltadas a pessoas surdas, refletindo sobre como as concepções de língua/linguagem, surdez, pessoa surda, inclusão e educação bilíngue, emergentes em documentos legais que contemplam tais políticas (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021), contribuem com a promoção das colonialidades do ser, do saber e do poder. Sob o horizonte da decolonialidade, a investigação, de natureza exploratória, contemplando estudo bibliográfico e documental (Gil, 2008), e de caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994), orienta-se, principalmente, pela seguinte pergunta norteadora: Considerando os conceitos inclusão, surdez, pessoa surda, língua/linguagem e educação bilíngue, de que forma os documentos legais que contemplam políticas linguísticas para a pessoa surda promovem o apagamento desta, a partir das colonialidades do poder e do saber? O estudo está ancorado no argumento de que é necessário e importante sentipensarmos a formação docente de professores de Português, de modo a não reproduzir tais colonialidades, na implementação de políticas educacionais, para o que se faz necessário refletir criticamente sobre as políticas linguísticas explícitas nesse contexto, em favor de uma formação docente decolonial e transformativa.

**Palavras-chave:** Políticas linguísticas e educacionais; formação docente; decolonialidade.

**Abstract:** This work aims to present a discussion on linguistic and educational policies aimed at deaf people, reflecting on how the conceptions about language, deaf-

<sup>1</sup> Docente do Curso de Letras Português, da Universidade Federal do Amapá, *campus* Santana, mestra em Letras, pela Universidade Federal de Viçosa (2014), e doutoranda em Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas.

ness, deaf person, inclusion, and bilingual education, which emerge in legal documents that contemplate such policies (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021), contribute to the promotion of colonialities of being, knowledge, and power. For this, under the horizon of decoloniality, the study is guided, mainly, by the following guiding question: Considering the concepts of *inclusion*, *deafness*, *deaf person*, *language*, and *bilingual education*, how do the legal documents that contemplate language policies for the deaf person promote their erasure, through the colonialities of power and knowledge? The study is anchored in the argument that it is necessary and important to *sentipensar* about the teacher training of Portuguese teachers in order not to reproduce such colonialities in the implementation of educational policies, for which it is necessary to critically reflect on the explicit language policies in this context, in favor of a decolonial and transformative teacher training.

**Keywords:** Linguistic and educational policies; teacher training; decoloniality.

## Introdução

Este texto integra uma pesquisa em curso mais ampla a qual, tomando como base as políticas e respectivos documentos oficiais que contemplam a educação linguística de surdos, no Brasil, em sua relação e tensão com a literatura desse campo, tem como objetivo apresentar e discutir, a partir de um enfoque decolonial e transformador perante políticas linguísticas e práticas educativas, as principais *privações sofridas* (Rojo, 2006) nessa área. Neste texto, em específico, como um dos movimentos dessa pesquisa, o objetivo é apresentar uma discussão sobre as políticas linguísticas e educacionais com foco em pessoas surdas, abarcando leis que contemplem tais políticas (Amapá, 2015; Brasil, 2002, 2005, 2009, 2014, 2015, 2020, 2021), com a finalidade de verificar se (e como) as concepções de *língua/linguagem*, *surdez*, *pessoa surda*, *inclusão* e *educação bilíngue*, que emergem nesses documentos, contribuem com a promoção das colonialidades do ser, do saber e do poder. A análise é entendida como necessária e importante para sentipensarmos a formação de professores de Português de modo a procurar não reproduzir, nas práticas docentes, essas colonialidades e atuarmos em favor de uma *educação linguística institucionalizada* (Bagno e Rangel, 2005)<sup>2</sup> pluralista, crítica e efetivamente inclusiva.

Isso posto, esta pesquisa surge a partir do *sentipensamento*<sup>3</sup> (Fals Borda, 2003 *apud* Cadilhe e Leroy, 2020; Fals Borda, 2010 *apud* Cadilhe, 2020; Fals Borda, 2008 *apud* Resende, 2019; Torre, 1997 *apud* Moraes e Torre, 2015) de que é necessário conhecer a história do Outro - pessoa concreta, situada

<sup>2</sup> Os autores partem da ideia de que a educação linguística, enquanto um conjunto de fatores socioculturais que permitem adquirirmos, desenvolvermos e ampliarmos conhecimentos de/sobre linguagens, extrapola o âmbito escolar e ocorre durante a vida inteira. No que se refere àquela que ocorre na escola, os autores identificam como *educação linguística institucionalizada*.

<sup>3</sup> De acordo com Moraes e Torre (2015), partindo de uma perspectiva holística e integradora, o termo “sentipensar” foi proposto por Torre (1997) para indicar o funcionamento conjunto de duas maneiras de interpretar a realidade, qual seja, o sentimento e o pensamento, sendo, pois, ações complementares e integradas.

corporal e temporalmente, única e singular em sua forma de ser-viver, conforme a perspectiva bakhtiniana elucidada por Renfrew (2017) - para poder entendê-lo e ser parte dele e de sua história. Para minha atuação como formadora de professores de Português, o conhecimento dessa história é primordial, se pretendo colaborar com a constituição de uma formação docente decolonial e transformativa.

Destaco ser este o lugar de onde falo: sou professora de um curso de Letras, licenciatura em Português, de uma instituição pública federal. Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, fui formada em um tempo em que, no curso em questão, sequer se falava do trabalho docente com alunos surdos. Concluí o curso no final de 2009 e, nessa formação docente, em nenhum momento tivemos discussões sobre a educação linguística em contexto da surdez. Por consequência, em meu estágio docente, ao ter na turma um aluno surdo - o qual contava com uma profissional intérprete em algumas das aulas - sua presença não mobilizava em mim *gestos didáticos* (Oliveira, 2013; Messias e Dolz, 2015; Perobelli, 2018)<sup>4</sup> que o contemplassem. Isso porque, durante as aulas, dirigia-me aos alunos como um todo, caminhava pela sala enquanto explicava o assunto ou monitorava as atividades, não me aproximava do discente surdo e não propunha atividades para além do Português escrito, só para citar alguns dos meus gestos docentes<sup>5</sup>.

Mais tarde, no início da minha carreira docente em Ensino Superior, assumi uma disciplina em uma turma de Letras-Libras, na qual havia uma aluna surda. Nesse contexto, o de professora formadora, fui deslocada do meu lugar de *ouvinte*<sup>6</sup>, já que meus gestos didáticos, no exercício dessa profissão, incluem a mobilização do engajamento dos alunos nas aulas, o que em relação à aluna surda eu não conseguia realizar. Não sabia como incluí-la nas práticas didáticas. Diante disso, o exercício docente acentuou meu interesse pela educação linguística desse público, levando-me a propor uma pesquisa voltada para a formação inicial docente nesse campo<sup>7</sup>.

O enfoque da pesquisa em políticas linguísticas e educacionais mostra-se relevante para que se pense uma formação docente voltada para a educação linguística de surdos, de modo a colaborar com os deslocamentos e sentipensamentos em relação à surdez, os quais não tive na minha formação inicial e cujas ausências levaram-me a realizar práticas monoglóssicas, excludentes e acríticas. Tendo em vista essa compreensão, noto a relevância de olhar criticamente para minhas experiências e vivências em relação ao Outro e à minha prática de formadora de professores e, também, de suscitar, na formação docente, o olhar crítico e decolonial perante as políticas linguísticas e educacionais *de jure* ou *explí-*

<sup>4</sup> Segundo Perobelli (2018), os *gestos didáticos* surgem da noção de *gestos profissionais*, os quais dizem respeito aos gestos adotados por um trabalhador no exercício de determinada profissão. Bucheton (2008, p. 27 *apud* Oliveira, 2013, p. 96) entende que os gestos profissionais se materializam em movimentos verbais e/ou corporais e são “o conjunto do que é identificável, descritível e objetivável e, portanto, transmissível”. Apoiada em Messias e Dolz (2015), Perobelli (2018) esclarece que, de forma análoga, os gestos didáticos são os movimentos adotados pelos docentes com o propósito de desenvolver aprendizagens.

<sup>5</sup> Hoje entendo que deveria, por exemplo: 1) manter-me no campo de visão do aluno, para que ele pudesse fazer leitura labial; 2) informá-lo e orientá-lo individualmente acerca das atividades a serem feitas, inclusive recorrendo ao português escrito ante meu desconhecimento de língua de sinais; 3) empregar recursos visuais em adição ao verbal a fim de levá-lo a processar melhor os conteúdos e informações comunicados.

<sup>6</sup> O termo *ouvinte* é apresentado na literatura da área da Educação de Surdos para destacar a diferença surdo/ouvinte.

<sup>7</sup> Trata-se de uma pesquisa de doutorado, em andamento, da qual este texto é integrante, conforme descrito no início desta seção introdutória.

*cit*as (Schiffman, 1996; Shohamy, 2006; Silva, 2013), já que estas exercem grande força no campo acadêmico, compondo inclusive a bibliografia de disciplinas.

Noto, ainda, a relevância de, a partir desse olhar crítico, promover a esperança freireana (Freire, 2013) de uma educação transformativa (Freire, 1996) e efetivamente inclusiva. Para isso, entendo que a formação docente tem papel preponderante no sentido de ser semeadora de pequenas esperanças, em prol de uma formação docente situada, mais acolhedora e mais sensível ao alunado. Para o exercício da semeadura, no âmbito da educação linguística de surdos, é necessário conhecer a história de suas lutas e conquistas no que respeita aos seus direitos linguísticos, os quais podem ser oficialmente assegurados pelas políticas linguísticas e educacionais *de jure*<sup>8</sup>, mas precisam ser considerados principalmente no âmbito das políticas linguísticas e educacionais *de fato* ou *implícitas* (Schiffman, 1996; Shohamy, 2006) – na seção seguinte discorro sobre essa classificação. Ademais, defendo a necessidade de pesquisas que suscitem e evidenciem discussões e reflexões ontoepistemológicas que orientem possíveis ações docentes, tendo em vista as políticas linguísticas e educacionais tanto *de jure* quanto *de fato*, e que se contraponham a práticas de educação linguística de surdos pautadas por visões essencialistas, individualistas e objetificadoras.

Considerando a importância de refletirmos sobre os entendimentos e discursos em relação aos surdos e sua educação linguística, este artigo focaliza em como políticas linguísticas e educacionais *de jure* tratam dessa educação e mobilizam compreensões sobre inclusão, surdez, pessoa surda, língua/linguagem e educação bilíngue, uma vez que entendo serem concepções basilares de leis e documentos sobre a questão em tela cujos entendimentos podem ter implicações para a formação inicial de professores de Português e para as políticas linguísticas e educacionais *de fato*. Partindo de tal objetivo, organizei este artigo da seguinte forma: Inicialmente, apresento alguns apontamentos sobre políticas linguísticas e educacionais, esclarecendo a classificação *de jure* e *de fato* e relacionando-as com a formação docente. Na sequência, abordo decolonialidade e formação docente de professores de línguas e, logo após, discuto as colonialidades do poder, do saber e do ser, refletindo criticamente sobre sua manifestação em políticas linguísticas e educacionais voltadas para pessoas surdas. Finalizo o texto, tentando abrir gretas para o sentipensamento de uma formação docente decolonial e transformativa.

## Políticas linguísticas e educacionais e a formação docente

Quando se fala em políticas linguísticas e/ou políticas educacionais, geralmente o enfoque se restringe ao domínio oficial. No entanto, comumente, são as políticas linguísticas e educacionais realizadas em contexto micro as que efetivamente movem as pessoas e suas práticas comunicativas. Partindo dessa ideia, para pensar a formação docente, onde micropolíticas podem ser geradas, efetivadas e reformuladas, é preciso olhar para as políticas oficiais e vice-versa.

Spolsky (2016, 2012) contextualiza o surgimento do campo moderno da Política Linguística, destacando ter acontecido após a Segunda Guerra Mundial, em decorrência do propósito de contribuir com a re-

<sup>8</sup> Também chamadas de oficiais. A próxima seção explicita o que são políticas linguísticas *de jure*.

construção das sociedades afetadas pela guerra. Segundo o autor, assim como cientistas de diversos campos (Física e Ciências Sociais, por exemplo), os pesquisadores da área de linguagem também se envolveram nessa reconstrução, propondo planos de intervenção. Neste caso, o propósito era lidar com os problemas linguísticos dessas sociedades (por exemplo, definindo as funções das línguas minoritárias desse contexto pós-guerra) para o que realizaram planejamento da linguagem, ainda que, conforme pondera Spolsky (2012), não se tivesse clareza do que seria um plano linguístico. Ademais, os planos eram pouco efetivos, pois seu funcionamento era afetado pelas condições demográficas e por “fatores emocionalmente poderosos (nacionalismo, religião, etnia, identidade, poder, força comunicativa) que explicavam os valores significativos que uma variedade linguística tinha para vários membros de uma sociedade” (Spolsky, 2012, p. 4).

Para além desse caráter precursor, Spolsky (2016, p. 372-373) destaca o desdobramento atual do campo das Políticas Linguísticas, o qual integra “as reais práticas linguísticas dos membros da comunidade, as crenças daqueles membros sobre a língua e os esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes”. Para o autor, “qualquer comunidade de fala tem uma política linguística (prática, valores e talvez gerenciamento)” (Spolsky, 2012, p. 10). Reconhecendo a constituição tripé das políticas linguísticas, é interessante refletir sobre como as práticas linguísticas são influenciadas pelos valores que os falantes têm em relação à(s) língua(s), podendo ser vistas primordialmente como do eixo da efetividade e, por que não dizer, da afetividade. O gerenciamento linguístico, que pode estar muito mais vinculado ao eixo da formalidade e oficialidade, apesar de também ser vivenciado no eixo anterior, também tem suas ações influenciadas pelos valores que os gerenciadores têm da língua em foco. Pensar neste último caso é de grande relevância quando se propõe a olhar criticamente para as políticas linguísticas, tendo em vista as suas implicações para a realidade social-linguística-educacional-cultural.

Considerando o exposto, é possível relacionar esses três vieses das políticas linguísticas (práticas, valores ou crenças e gerenciamento) com a distinção entre políticas linguísticas de *jure* ou *explicitas* e *de fato* ou *implícitas*. No entanto, é válido ressaltar o alerta de Schiffman (1996) quanto à problemática da tipologização das políticas linguísticas, uma vez que, em termos de características, estas não possibilitam uma classificação linear e, em termos de aplicação, não são livres de tensões. O autor, inclusive, problematiza a ideia de política e de planejamento linguísticos como sendo da mesma ordem. Apesar da problemática, a distinção apresentada por ele para os dois escopos das políticas linguísticas (de *jure* ou *explicitas* e *de fato* ou *implícitas*), relacionada com o defendido por Spolsky (2016, 2012), mostra-se relevante para o proposto neste texto.

Schiffman (1996) agrupa as políticas linguísticas em dois tipos: a declarada e a praticada. Como política declarada, ele nomeia: *oficial*, *de jure* ou *explicita*. Como da ordem do funcionamento real, ele nomeia: *implícita*, *de fato* ou *de base*. Olhando para elas sob a ótica da dicotomia, o autor amplia tais nomeações citando: “políticas *overt* (explícitas, formalizadas, *de jure*, codificadas, manifestas) e aspectos *covert da política* (implícitos, informais, não declarados, *de fato*, de base, não manifestos)” (Schiffman, 1996, p. 13). Ante essas várias nomeações, opto pelas duplas *de jure* ou *explicita* e *de fato* ou *implícita*, para estabelecer coerência com outros autores, sem estabelecer distinção entre os pares.

Tendo em foco os distanciamentos existentes entre o que se planeja e o que acontece no chão das práticas sociais e de linguagem, o autor nos incita ao exame detalhado das histórias linguísticas como caminho para entender “por que certas políticas têm os tipos de políticas linguísticas que têm”



(Schiffman, 1996, p. 4). Para isso, ele propõe que esse exame se volte a aspectos nomeados por ele de “*cultura linguística*, ou seja, o conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas de crenças populares, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua particular” (Schiffman, 1996, p. 5).

Silva (2013) esclarece a distinção apresentada pelo pesquisador, neste caso, referindo-se mais precisamente às políticas linguísticas *explícita* e *implícita*. Segundo Silva (2013, p. 308), a primeira “diz respeito à legislação oficial sobre questões linguísticas, enquanto o conceito de política linguística implícita refere-se àquelas regras linguísticas que não são oficiais ou mesmo formalizadas, mas que, cotidianamente, manifestam-se em práticas e sanções sociais”. Para ele, a distinção proposta por Schiffman (1996) é inovadora por evidenciar a não homogeneidade das políticas linguísticas, pois podem ser formuladas e implementadas de forma diversa por diferentes instâncias estatais, e por reconhecer a existência daquelas implementadas pela população. Para o enfoque deste texto, o convite ao estudo aprofundado da *cultura linguística*<sup>9</sup> como um caminho significativo para a compreensão das políticas linguísticas é a principal contribuição de Schiffman (1996), por favorecer uma análise que relaciona crenças linguísticas com práticas de linguagem e gerenciamento linguístico.

De acordo com Silva (2013), Shohamy (2006), alinhada a Spolsky (2004), apresenta uma proposta ampliada e formalizada que abarca também dois escopos de políticas linguísticas (a *oculta* e a *de fato*) e o conceito de *mecanismo* de política linguística. Nas palavras do autor, “ela procura desenvolver um modelo capaz de explicar o funcionamento daquilo que ela denomina política linguística oculta (*hidden language policy*) ou de fato (*de facto language policy*)” (Silva, 2013, p. 313). Os *mecanismos* ou *dispositivos* podem ser explícitos ou implícitos e atuam como caminhos de disseminação ou reprodução das políticas na sociedade (Silva, 2013).

Assim, as políticas linguísticas implícitas são aquelas realizadas por meio de mecanismos implícitos, como “os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos etc.), o vestuário, entre outros” (Silva, 2013, p. 314). Em outras palavras, são políticas realizadas mais localmente, podendo ter como agentes o público geral. As políticas linguísticas explícitas, conforme a proposta de Shohamy (2006 *apud* Silva, 2013), são as realizadas através de elementos oficiais, como as leis, por exemplo, sendo estas um tipo de mecanismo explícito. Nesse sentido, as últimas são práticas oficializadas e têm como agentes um público específico e oficial.

Bizon e Diniz (2019), também explicando a proposta de Shohamy (2006), indicam a política linguística educacional como um dos mecanismos das políticas linguísticas *de fato*, as quais nem sempre correspondem às *de jure*. Essa política pode ser apresentada de forma explícita, a partir de currículos ou outros documentos oficiais, ou implicitamente, precisando ser identificada a partir de estudo das práticas de fato, já que podem estar *ocultas* (Shohamy, 2006). Citando a autora, Bizon e Diniz (2019) destacam que dentre essas práticas a serem estudadas estão os livros didáticos, as práticas docentes e os sistemas avaliativos. Nas palavras de Shohamy (2006, p. 76):

<sup>9</sup> É necessário pontuar que o autor argumenta não entender a *cultura linguística* sob uma perspectiva determinista, como se ela predeterminasse o desenvolvimento das políticas linguísticas.

a política linguística educacional (LEP [da sigla em inglês]) refere-se a *um mecanismo usado para criar práticas linguísticas de fato* nas instituições educacionais, especialmente nos sistemas educacionais centralizados. A LEP é considerada uma forma de imposição e manipulação da política linguística como *é usada por aqueles em posição de autoridade* para transformar ideologia em prática por meio da educação formal. No entanto, às vezes, a LEP *também é usada como um sistema de baixo para cima*, um mecanismo de base para negociar, exigir e introduzir políticas linguísticas alternativas. Assim, a LEP é outro mecanismo pelo qual a ideologia deve se transformar em prática ou a prática em ideologia (Shohamy, 2006, p. 76).

Ademais, “enquanto a LP [política linguística] se preocupa com as decisões que as pessoas tomam sobre as línguas e seus usos na sociedade, a LEP refere-se à afetação dessas mesmas decisões nos contextos específicos da educação, escolas e universidades” (Shohamy, 2006, p. 77). Dessa forma, esse tipo de política está vinculado ao modo como as políticas linguísticas são executadas nas instituições de ensino (Shohamy, 2006).

A autora considera a política linguística educacional uma *poderosa ferramenta* de criação de políticas *de fato*. Para argumentar em torno dessa ideia, ela elenca algumas ações que essa política pode desencadear: 1) criação e imposição de comportamentos linguísticos obrigatórios; 2) determinação de critérios para definir formas “corretas” de práticas de linguagem; 3) imposição de formas de falar e escrever; 4) criação de concepções de linguagem; 5) determinação de hierarquia linguística e de condições de uso, ensino e aprendizagem de línguas. Para ela, esse tipo de política pode representar “uma forma muito forte de manipulação da linguagem” (Shohamy, 2006, p. 78), com o que concordo, pois, as ações supracitadas muito se atrelam a ideologias linguísticas e, por consequência, a juízos de valor sobre línguas e linguagens.

Shohamy (2006) destaca o fato de os profissionais da educação, incluindo os docentes, serem os principais executores de políticas linguísticas educacionais, transformando as *de jure* nas *de fato*. Citando Auerbach (2000), a autora aponta a sala de aula como o *locus* da implementação dessas políticas, sendo, por isso, também o local de validação de determinados conhecimentos, experiências, letramentos, discursos e usos de linguagens. Assim sendo, os docentes, enquanto agentes principais das políticas linguísticas educacionais, têm grande importância para a “abertura de brechas” por uma educação transformadora de modo a se contrapor à realidade de mera execução de uma política de cima para baixo, conforme constatado por Shohamy (2006) e que, muitas vezes, privilegia determinadas práticas de linguagem em detrimento de outras, especialmente das oriundas de grupos minoritários. Segundo ela, há pouca resistência por parte de docentes quanto ao que é imposto. Ao contrário, tanto docentes quanto instrumentos educacionais (como materiais didáticos, currículos e avaliações) servem, muitas vezes, como reforçadores de determinadas políticas linguísticas *explícitas*, resultando na sua implementação sem o crivo da reflexão sobre se possui qualidade e se é adequada, relevante e significativa para a aprendizagem discente (Shohamy, 2006).

Para ela, essa falta de resistência por parte de muitos docentes é decorrente do fato de a elaboração de políticas linguísticas educacionais não contar muitas vezes com a participação desses profissionais. Além disso, ela cita a falta de formação destes nesse campo de conhecimento: “Em outras palavras, uma razão para tal papel dos professores é que os programas de formação de professores em

muitos países não incluem políticas de educação linguística como parte do conhecimento, preparação e treinamento docente” (Shohamy, 2006, p. 80).

Além da importância de uma formação docente atenta às implicações das políticas para práticas linguísticas e de educação linguística institucionalizada, Shohamy (2006) também nos incita a realizar pesquisas no campo, ao argumentar que, apesar da força que têm para tornar em *de fato* as políticas linguísticas educacionais *de jure* e para ser instrumento de manipulação da linguagem e de ideologias, há carência de investigação sobre os reais efeitos e consequências dessas políticas. Dessa forma, são necessárias, por exemplo, pesquisas que investiguem a eficácia e os efeitos das políticas linguísticas educacionais *de jure* nas práticas linguísticas reais (Shohamy, 2006).

A análise das políticas *de jure* é, assim, uma demanda suscitada pela autora, já que defende que muitos documentos oficiais também podem ser usados como mecanismos de implementação de muitas outras agendas ocultas com implicações para as práticas linguísticas. Conforme entendido a partir dela, cabe então analisar os propósitos e efeitos dessas políticas, por exemplo, em instituições e programas escolares, focalizando inclusive a resistência em relação ao que é imposto por políticas de cima para baixo, resultando nas políticas linguísticas educacionais de fato que não reverberam as exclusões e opressões impostas por documentos oficiais. É possível abrir frestas e ecoar gritos “outros”.

Como mostra a autora, as políticas linguísticas educacionais podem ser legitimadas “como um mecanismo que pode atender outros grupos de acordo com suas necessidades e prioridades” (Shohamy, 2006, p. 80) e não servir como mecanismos de reprodução do que determinam grupos que possuem poder econômico e simbólico<sup>10</sup> para impô-las às instituições educacionais. Para a pesquisadora, esse tipo de política, tendo em vista os atores envolvidos em sua implementação, abre espaço não apenas para a resistência como também para negociação. Isso posto, mesmo havendo pressão de políticas verticais, declaradas e oficiais, é possível contrapor-se a elas, servindo até mesmo para pressioná-las em favor de sua mudança (Shohamy, 2006). Para isso, a formação docente tem grande relevância.

Considerando os apontamentos dos autores, é válido retomar alguns pontos, a saber: 1) os professores integram o grupo dos principais executores de políticas linguísticas educacionais; 2) a sala de aula é indiscutivelmente um dos espaços de implementação dessas políticas; 3) há necessidade de elas serem estudadas/analizadas na formação docente; 4) são necessários estudos que se voltem às políticas linguísticas a partir de sua relação com ideologias linguísticas, comportamentos e formas de pensar linguagens etc. a fim de procurar entender por que são como são; 5) é preciso investigar seus efeitos e consequências efetivos. Tendo em conta tais pontos, a formação docente inicial tem um papel de grande relevância no sentido de formar professores comprometidos com uma educação linguística significativa para seus alunos, o que inclui sentipensar as necessidades e prioridades destes em termos de práticas de linguagem e tendo em vista as *privações sofridas* (Rojo, 2006) por eles.

Assim, no contexto de uma formação docente comprometida com a justiça social, urge sentipensar uma educação linguística que considere as privações sofridas pelo alunado por meio da linguagem

<sup>10</sup> *Poder simbólico*, na perspectiva de Bourdieu (1982), está relacionado a ter acesso prioritário ao discurso público ou possuir controle sobre ele (Pedro, 1997).



e por causa dela, o que, no caso de pessoas surdas, pode incluir, por exemplo: problemas de comunicação e situações de exclusão por ausência de língua de sinais em várias instâncias sociais; falta de acesso a bens sociais e culturais, a informações e mesmo a conteúdos escolares em decorrência do descumprimento de direitos linguísticos por parte de instituições; falta de oferta de uma educação escolar centrada na diferença linguístico-cultural, dentre outras. Tais privações podem, por exemplo, ser impostas a partir e na implementação de políticas linguísticas e educacionais monoglóssicas e opressoras. Ademais, é preciso também sentipensar as próprias privações sofridas no campo da formação docente, tendo em vista suas implicações para o *agir docente* (Messias e Dolz, 2015). É sobre uma formação docente atenta ao seu papel de propulsora de transformação social e comprometida com a justiça social que a próxima seção trata.

## Decolonialidade e a formação docente: sentipensando interrelações

Antes de mais nada, é necessário esclarecer a compreensão acerca do conceito de *decolonialidade*, para então apresentar interrelações desta com a formação docente. Para tanto, anoro-me em De Souza Silva (2013) o qual esclarece que *decolonialidade*, assim como *colonialidade*, extrapola a ideia de colonização e descolonização. Enquanto os dois últimos se relacionam, respectivamente, com a posse territorial que, por exemplo, a América Latina sofreu por parte de impérios europeus e com o processo político cujo propósito essa interromper o colonialismo europeu e promover a expansão do capitalismo, a *colonialidade* é um conceito que informa a colonização prevalecente do poder, do saber, do ser e da natureza (De Souza Silva, 2013). Essa colonização, portanto, é herança da primeira e impõe ao território local poderes, saberes, formas de ser e se relacionar com a natureza sob a ótica dos colonizadores.

De acordo com ele, “pensadores desobedientes latino-americanos conceberam a colonialidade como o outro lado – *oculto* – da modernidade ocidental que instituiu e ainda mantém, desde a conquista, os padrões de poder sobre a raça, o saber, o ser e a natureza” (De Souza Silva, 2013, p. 479-480). Ao passo que descolonização é a interrupção da colonização territorial, *decolonialidade* se atrela à interrupção das supramencionadas colonialidades, sendo inclusive, segundo ele, “uma espécie de descolonização — *ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica* — cultural que rompe com as cadeias mentais (culturalmente invisíveis) que nos mantêm reféns da visão e do pensamento — *eurocêntrico/norte-americano* — que ‘naturalizam’ os vários padrões globais de poder que operam sobre a raça, o saber, o ser e a natureza” (De Souza Silva, 2013, p. 479-480).

Partindo da ideia de *decolonialidade* como uma postura permanente ante colonialidades, conforme Walsh (2009 *apud* Resende, 2019) e Rezende (2020), sentipensar uma formação docente decolonial mobiliza entender que se trata de uma ação sempre em movimento, sempre inacabada, sempre insurgente, revolucionária. Rezende (2020) alerta para o fato de sermos herdeiros de uma colonização não superada e, mirando a questão ao campo educacional, nos lembra de que uma dessas heranças é um processo de ensino-aprendizagem de língua arraigado na visão do monolinguismo, a partir da qual a própria língua portuguesa é estrangeira, mesmo em contextos de ensino de língua materna/primeira. Isso porque as práticas de linguagem dos alunos nessa língua não são, muitas vezes, validadas no âmbito educacional; ao

contrário, parte-se do objetivo de “dar” ao aluno a outra língua que ele não conhece: “a língua” (singular e modelo) oficialmente reconhecida e tornada monumento por parte de gramáticas normativas. A autora atribui a esse processo educacional o fracasso escolar. Nas palavras dela: “há uma barreira que é interligada: língua e epistemologia. Essa barreira é muito forte. A/O aluna/o está em um território de línguas que não são as línguas do conhecimento que é ensinado e de epistemologias que não são as epistemologias do conhecimento que é ensinado, e isso é desconsiderado” (Rezende, 2020, p. 19).

Para ela, a decolonialidade é impensável se não entendemos o que foi a colonização e como ela permanece no âmbito educacional. A própria imposição da decolonialidade como uma norma assume o caráter de prática colonizadora, pois, “quando falamos em decolonizar qualquer coisa, essa é uma postura colonial. Querer decolonizar é uma postura colonial” (Rezende, 2020, p. 20). Essa ideia sustenta a necessidade de adotarmos posturas decoloniais permanentemente e convida-nos a reconhecer a dificuldade em ter um agir docente decolonial, já que, muitas vezes, nem mesmo notamos as colonialidades que nos constituem, até quando lutamos contra estas. No entanto, ousemos sonhar.

Ainda sobre a herança da colonização, a autora ressalta a cultura do monolinguismo como algo que precisa ser desconstruído, já que “nossa experiência de aprender língua estrangeira como uma língua que violenta, que mata, está codificada em nosso inconsciente e precisamos trabalhar isso na formação de professoras/es de línguas” (Rezende, 2020, p. 22). Para superar o fracasso escolar decorrente, dentre outros fatores, dessa cultura de apagamento da diversidade linguística e cultural, a professora lança-nos o convite à resistência. Para isso, ela propõe que ações de resistência sejam pensadas de forma dialógica e aponta a narrativização como um movimento que pode contribuir com esse sentipensamento: “Para nós, a narrativa é um locus pedagógico, ou seja, é um lugar de aprendizagem. A narrativa é, para nós, o locus de aprendizagem ancestral” (Rezende, 2020, p. 26).

É então na ousadia de um sonho que não nasce da ilusão, mas dos fios desfiados dessas vivências que essas narrativas podem despertar esperanças para nos fazer resistir e insistir nos sonhos. Mesmo existindo uma herança de estrutura educacional que, por vezes, pode ser desencadeadora de abismos, contra os quais resistimos, inspirado na metáfora dos “paraquedas coloridos”, do filósofo indígena Ailton Krenak, Cadilhe (2020) acredita ser possível dotarmos de paraquedas os professores em formação. A partir do autor, é possível dizer que tais abismos incluem a ausência de uma formação docente comprometida com grupos minoritarizados, dentre os quais incluo os surdos. No caso dos surdos, precisamente, além de haver geralmente, no currículo dos cursos de licenciatura, apenas uma única disciplina que procura promover a sensibilização em prol de um agir docente que os visibilize e os inclua, o que se revela insuficiente, a própria carência nos cursos de Letras de disciplinas que se voltem ao ensino de Português com foco nesse alunado é um grande abismo.

Cadilhe (2020) destaca os avanços da atualidade no campo da formação docente, por superar a prescrição de métodos e abrir espaço a uma maior autonomia docente, informada inclusive a partir do olhar reflexivo em relação às próprias práticas docentes. Segundo ele, não sendo suficientes essas reflexões, estudos na área de Linguística Aplicada demandam pela problematização delas e por ações que promovam mudanças. Para a superação dos abismos, o autor propõe que a formação de professores de língua(s) não se restrinja ao campo dos estudos linguísticos, mas se constitua do diálogo com outras áreas e se ancore na crítica social, orientando-se curricularmente pela *indisciplinaridade* (Cadilhe,

2020). Nessa direção, propõe “uma reflexão em três âmbitos: na abertura a um processo de escuta e diálogo com professores em formação; na seleção de abordagens que forneçam não mapas ou receitas, mas princípios de ação; na assunção de uma atitude decolonial na sala de aula” (Cadilhe, 2020, p. 62).

Trocando em miúdos, de forma semelhante a Rezende (2020), o autor enfatiza a potencialidade das narrativas e da escuta como movimentos formativos, o que, para ele, inclui a apresentação das perspectivas em relação ao curso de formação. Ele também advoga pelo não engessamento do ensino, sustentando a relevância do “pós-método” como uma alternativa para informar essa prática, e reivindica a adoção de uma atitude que, ancorada no diálogo e na autonomia docente, volta-se a “uma leitura crítica do mundo social” (Cadilhe, 2020, p. 63). Alinhado a isso, para o pesquisador, a produção de paraquedas coloridos na formação docente envolve a criação de espaços para que os professores em formação possam catalisar suas reflexões e ações e a mobilização de discursos e letramentos alternativos, incluindo os oriundos de grupos minoritarizados.

Cadilhe (2020) argumenta, ainda, em favor de uma formação docente decolonial pautada no princípio do sentipensamento<sup>11</sup>, o qual integra emoções, sentimentos e saberes, e na opção pelo horizonte dos sonhos ante à forte presença, no campo da formação e atuação docentes, do discurso do cansaço em relação ao desejo-inércia de mudanças na educação.

Um caminho para a manutenção dos sonhos é apontado por De Souza Silva (2013) ao apresentar reflexões oriundas da imaginação pedagógica, a qual, orientada pela esperança de caminhos alternativos, alimenta o desejo de mudar o mundo. É então pela imaginação pedagógica que somos convidados a resistir e a transformar o discurso do cansaço no horizonte dos sonhos. Para isso, a prática da reflexão crítica e dialógica pode ser vista como um movimento capaz de alimentar nossa imaginação pedagógica, já que,

Um indivíduo, comunidade, povo, sociedade constrói este dia para si gradualmente, à medida que ‘aprende pela descoberta’ que entre as premissas — *verdades* — que inspiram e orientam suas decisões e ações, algumas são falsas e outras irrelevantes, concebidas longe de sua realidade, sem a sua participação e sem compromisso com o seu futuro. É quando nosso sistema de verdades entra em crise que indignados percebemos a necessidade de mudar o mundo, mudando a nós mesmos, divorciando-nos de premissas falsas e irrelevantes criadas e institucionalizadas por sistemas *eurocêtricos/norte-americanos* de educação, comunicação, cooperação e inovação domesticados e domesticadores, e germinando outras premissas inspiradoras concebidas a partir de nossas histórias, saberes, experiências e sonhos locais (De Souza Silva, 2013, p. 473).

Orientado pelo sonho de mudar o mundo e defendendo uma educação que tenha como meta a felicidade da coletividade e não o desenvolvimento do país, o que resulta na felicidade de poucos privilegiados, De Souza Silva (2013) propõe pensarmos a relação educação-sociedade de forma pedagógica, pois entende que o sistema educacional é um dos principais reprodutores da ideia de que o foco universal deve ser tal desenvolvimento. Para ele, “pensar pedagogicamente é pensar filosoficamente a mudança social a partir e em direção ao processo educacional. Refletindo criticamente a partir da filo-

<sup>11</sup> O autor atribui o termo “sentipensar” a Orlando Fals-Borda (2010), mas considerando Moraes e Torre (2015) atribuírem a Torre (1997) a proposição do termo, opto por omitir tal filiação do autor neste momento.

sofia sobre a relação entre a sociedade e a educação, a pedagogia contribui para o surgimento de outra sociedade e de outra educação para construí-la” (De Souza Silva, 2013, p. 475-476).

Nessa direção, o autor reclama a necessidade de se imaginar e negociar que tipo de sociedade queremos construir a partir da educação, uma vez que para fazer surgir essa sociedade é preciso propor uma outra educação que a torne possível. Segundo ele, a educação (neo)colonial que deu origem à sociedade industrial capitalista não é capaz, por exemplo, de tornar possível uma sociedade pautada pela justiça, igualdade, paz e solidariedade, pois é direcionada a promover o contrário disso.

O pesquisador defende “a relevância da pedagogia intercultural crítica para repensar a educação e transformá-la a partir de outra visão do mundo e da vida” (De Souza Silva, 2013, p. 477). Contrapondo-se a um sistema educacional que se orienta pela universalidade, pelo mecanicismo e pela neutralidade e se volta a um desenvolvimento individualista, ele aponta a pedagogia intercultural crítica como uma alternativa para se promover uma educação direcionada ao desenvolvimento humano, social e espiritual da coletividade. A partir dessa pedagogia, as pessoas são tratadas “como seres sociais, culturais e espirituais que aprendem na interação interétnica através do diálogo intercultural e democrático, entre eles e a partir do seu contexto material, histórico, social, cultural e espiritual” (De Souza Silva, 2013, p. 477-478). Portanto, oportuniza uma aprendizagem mediada pelo mundo, conforme o defendido por Paulo Freire (De Souza Silva, 2013).

Para inspirar práticas docentes orientadas pela pedagogia intercultural crítica e despertadoras de *construtores de caminhos*, uma formação docente de viés decolonial e transformativa mostra-se urgente, pois:

A decolonialidade revela a gênese histórica das premissas modernas, a intenção política dos atores que as criaram, difundiram-nas e se beneficiaram delas, o lugar geográfico a partir do qual esses atores enunciaram suas verdades e os processos institucionais por meio dos quais *estas foram disseminadas, penetraram e ainda domesticam nosso imaginário, orientando a maioria de nossas decisões e ações*. Para realizar uma decolonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, *um caminho eficaz é romper com a ‘educação para o desenvolvimento’ e construir uma ‘educação para a vida’*, baseada em uma pedagogia decolonial que desenvolva a ‘descolonização ontológica, epistemológica, metodológica e descolonização axiológica’ necessária para *formar cidadãos e cidadãos que pensem crítica, criativa e propositivamente* (De Souza Silva, 2013, p. 480-481).

É sendo construtores de caminhos, perguntadores, na ótica de educação freireana libertadora, e não seguidores de caminhos, memorizadores de respostas, a partir de uma educação (neo)colonial, que docentes, tanto no campo da formação inicial quanto no da formação em exercício, podem resistir às políticas linguísticas e educacionais que invisibilizam práticas de linguagens e de vida outras e, nessa resistência, colaborar para que a escola seja espaço de acolhimento das diversidades culturais, linguísticas e identitárias e da promoção da justiça social. Para isso, como nos convoca o autor, é preciso rompermos com grilhões herdados da colonização territorial (e acumulados desde então) que nos mantêm atados às colonialidades quadridimensionalmente (ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica) e ecoam em nós a dicotomia da superioridade-inferioridade a partir da qual desenhamos currículos e testes de avaliação educacionais, elaboramos materiais didáticos, selecio-

namos conhecimentos, experiências, letramentos, discursos e usos de linguagens, desconsiderando a relevância de uma educação para a vida. Cumpre então pensarmos em como essas colonialidades podem se manifestar, desde as políticas linguísticas explícitas, às implícitas.

Guiada por essas ideias, na sequência, apresento uma discussão sobre políticas linguísticas explícitas<sup>12</sup> voltadas para pessoas surdas, refletindo criticamente sobre a manifestação das colonialidades do poder, do saber e do ser a partir das concepções de *língua/linguagem*, *surdez*, *pessoa surda*, *inclusão* e *educação bilíngue* que emergem nos documentos analisados.

## Políticas linguísticas e educacionais: discutindo colonialidades

Antes de apresentar uma breve discussão sobre as colonialidades do poder, do saber e do ser imbricadas às concepções de inclusão, surdez, pessoa surda, língua/linguagem e educação bilíngue que emergem em políticas linguísticas e educacionais implícitas que contemplam pessoas surdas, destaco alguns apontamentos sobre a manifestação e funcionamento dessas colonialidades.

O conceito de *colonialidade do poder* foi proposto por Quijano (2000, 2001, 2007) para se referir a “uma estrutura hegemônica global de poder e dominação que articula raça e trabalho, espaços e pessoas, *de acordo com* as necessidades do capital e em benefício da raça superior” (De Souza Silva, 2013, p. 483). Tal colonialidade é sustentada inclusive por sistemas formais de educação a partir do discurso desenvolvimentista (De Souza Silva, 2013) e pode, portanto, corresponder a interesses dos que possuem poder econômico e simbólico.

A *colonialidade do saber* vincula-se à imposição de uma perspectiva de conhecimento: a eurocêntrica (Walsh, 2008 *apud* De Souza Silva, 2013). Assim, a partir dessa imposição, racionalidades epistêmicas e conhecimento cujas origens não sejam europeias são desconsiderados (Walsh, 2008 *apud* De Souza Silva, 2013). Segundo Walsh (2008 *apud* De Souza Silva, 2013), essa colonialidade é muito presente no sistema educacional, por meio da supervalorização do conhecimento e da ciência europeus, tornados como referência para os demais. Como exemplo, cito a consideração do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, inclusive para balizar a elaboração de currículos para pessoas surdas<sup>13</sup>, representando a necessidade de uma validação de produções locais a partir da ótica do colonizador, tão arraigada no sistema escolar, inclusive no discurso do “Português errado, feio”, “do falante nativo, ideal”, que gera hierarquias entre práticas de linguagem (melhor-pior), bem como entre falantes (fluyente-não fluyente/proficiente-não proficiente). Nessa direção, a *colonialidade do saber* atua no sentido de subordinar culturas e línguas dos colonizados, assumindo o caráter de *violência epistêmica* já que, ao impor um tipo de conhecimento, invade e destrói o imaginário destes (De Souza Silva, 2013).

<sup>12</sup> Neste trabalho, considero políticas linguísticas os documentos legais que, ainda que não exclusivamente, tratam de questões voltadas aos direitos linguísticos e educacionais de pessoas surdas.

<sup>13</sup> *Vide*, por exemplo, Faria-Nascimento *et al* (2021). A menção ao caso não tem propósito de desmerecer o valor do material produzido, o qual, além de atender a uma demanda tão urgente no contexto brasileiro, conta com a participação de um valioso grupo de pesquisadores da área em sua elaboração. Os autores destacam tomar o Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QECR) como base para o Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos (QREPS) o qual, correspondente às especificidades de alunos surdos e à realidade escolar brasileira, guia a elaboração da proposta curricular.



A *colonialidade do ser* é um conceito proposto por Maldonado-Torres (2007) para se referir à colonialidade realizada a partir da negação do Outro, neste caso o não-europeu (De Souza Silva, 2013). Citando Walsh (2007), De Souza Silva (2013) acrescenta que essa colonialidade atua no sentido de controlar e perseguir subjetividades que não as do ser impositor. Assim, no ato de negar o Outro, relegando-o à descartabilidade, à dominação e à exploração, essa colonialidade promove a naturalização da escravidão e da servidão, “legitima o genocídio em nome do progresso e banaliza a violência, a desigualdade e a injustiça” (De Souza Silva, 2013, p. 487). Segundo ele, esse tipo de colonização é oriundo da colonialidade do poder comandada pelo Estado e da colonialidade do saber protagonizada pela ciência, na modernidade. Nesse sentido, é possível dizer que as colonialidades do poder, do saber e do ser estão intrinsecamente relacionadas e podem se manifestar simultaneamente, podendo ocorrer a colonialidade do ser, a partir das outras duas.

Isso posto, para guiar meu sentipensar as políticas linguísticas em análise sob o horizonte da decolonialidade, oriento-me pelas seguintes perguntas, tomando a primeira como ponto de partida das demais: 1) Considerando os conceitos *inclusão*, *surdez*, *pessoa surda*, *língua/linguagem* e *educação bilíngue*, de que forma os documentos legais que contemplam políticas linguísticas para a pessoa surda promovem o apagamento desta, a partir das colonialidades do poder e do saber? 2) De que forma a ótica desenvolvimentista e da dicotomia inferior-superior manifesta-se nas políticas linguísticas a partir desses conceitos? 3) Tendo em conta tais conceitos, de que modo os saberes das pessoas surdas são descartados por essas políticas?

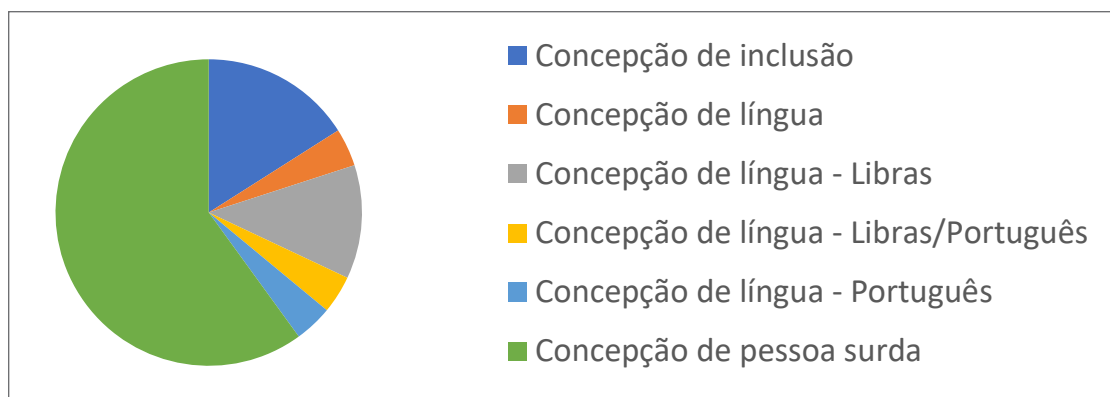
O estudo, de caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994) e de natureza exploratória, envolvendo estudo bibliográfico e documental (Gil, 2008), abarcou os seguintes documentos legais: Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), conhecida como a Lei da Libras; Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que reconhece essa lei; Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009), que trata dos direitos das pessoas com deficiência; Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), que trata do Plano Nacional da Educação; Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Decreto nº 10.502 (Brasil, 2020), que trata da Política Nacional de Educação Especial; Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos; e Lei nº 1.907 (Amapá, 2015), que trata do Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, para o estado do Amapá. À luz das perguntas norteadoras, foi realizada a leitura crítica e reflexiva dos documentos, focalizando a emersão dos conceitos vinculados às colonialidades do ser, do poder e do saber. Durante a leitura, foram registradas, em planilhas e fichamentos comentados, as ocorrências de tais colonialidades relacionadas aos conceitos, à medida que foram identificados no *corpus*.

Tendo em conta as perguntas norteadoras e as caracterizações das colonialidades supramencionadas, a análise revelou uma predominância da manifestação de colonialidades na relação com concepções<sup>14</sup> sobre a pessoa surda, conforme mostra o Gráfico 1<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> A concepção de surdez emerge na relação com a concepção de pessoa surda e a concepção de educação bilíngue subjaz principalmente à concepção de língua. Na identificação, priorizei o que aparece em primeiro plano.

<sup>15</sup> É válido ressaltar que os gráficos não têm o propósito de quantificar a manifestação das concepções e colonialidades nos documentos analisados, uma vez que não foram computados todos os registros semelhantes encontrados em um mesmo documento. A ideia é mostrar o que foi mais evidente no estudo, considerando o conjunto de textos analisados.

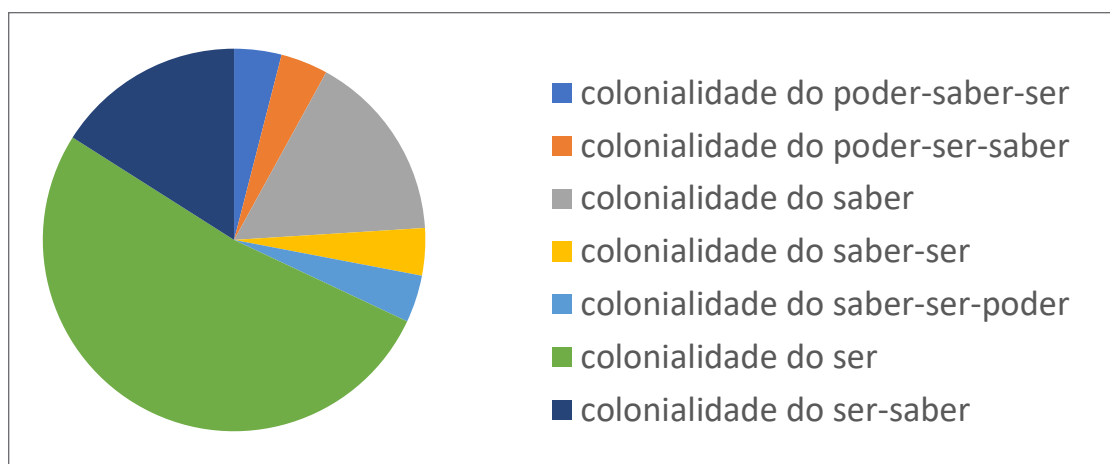
**Gráfico 1.** Manifestação de concepções



Fonte: A autora

O resultado corrobora a afirmação de De Souza Silva (2013) quanto às colonialidades do poder e do saber darem origem à colonialidade do ser, como ratifica o Gráfico 2, que revela a interrelação das colonialidades, com a reiterada manifestação da colonialidade do ser.

**Gráfico 2.** Manifestação de colonialidades



Fonte: A autora

Quanto às concepções de pessoa surda, para além daquelas reivindicadas pela Comunidade Surda, como indicativo de surdez como diferença linguístico-cultural, que sustenta o orgulho de ser surdo e de ser parte de uma comunidade linguístico-cultural, como indicam representações presentes em documentos mais recentes, outras nomeações revelam o que denomino de *colonialidade oscilante*, uma vez que os documentos ora reconhecem a identidade surda, ora a refutam, como é possível notar nas várias nomeações a seguir: 1) **Surdez como diferença linguístico-cultural**: Pessoa surda (Amapá, 2015; Brasil, 2005, 2014, 2021), Educando surdo (Brasil, 2020, 2021), Estudante surdo (Brasil, 2021), Aluno surdo (Amapá,

2015; Brasil, 2005, 2014) e Criança surda (Amapá, 2015; Brasil, 2009); 2) **Surdez como acessório**<sup>16</sup>: Pessoa com surdez (Brasil, 2020), Pessoa com necessidades educacionais específicas (Amapá, 2015), Aluno com necessidades educacionais específicas (Amapá, 2015), Educando com necessidades educacionais específicas (Amapá, 2015), Pessoa com deficiência (Amapá, 2015; Brasil, 2009, 2014, 2015), Estudante com deficiência (Amapá, 2015; Brasil, 2014, 2015), Educando com deficiência (Amapá, 2015; Brasil, 2020) e Aluno com deficiência (Amapá, 2015; Brasil, 2014); 3) **Surdez como acessório especificador**: Aluno com deficiência auditiva (Amapá, 2015; Brasil, 2005, 2014), Pessoa com deficiência auditiva (Brasil (2005, 2021), Estudante com deficiência auditiva (Brasil, 2021) e Educando com deficiência auditiva (Brasil, 2020, 2021); 4) **Surdez como despersonalização**: Portador de deficiência auditiva (Brasil, 2002), Deficiente auditivo<sup>17</sup> (Brasil, 2020) e Pessoa deficiente (Brasil, 2009).

Ante esse panorama de representações, destaco, de forma não exaustiva, alguns apontamentos sobre como se manifestaram as colonialidades do ser, do saber e do poder nos documentos analisados.

No que respeita à colonialidade do ser, esta emerge, por exemplo, na relação com a concepção de língua, ao representar a Libras “meio de comunicação objetiva” (Brasil, 2002, Art. 2º), impondo à língua de sinais o objetivismo, a uniformidade e retirando dela a constituição de língua viva, cambiante e plural, como quaisquer outras línguas o são; por consequência, apagando a pluralidade linguística das comunidades surdas e as subjetividades e pessoalidades dos surdos, como *seres sociais, culturais e espirituais* (De Souza Silva, 2013). Essa colonialidade emerge também na relação com a concepção de pessoa surda ao identificá-la como “portadores de deficiência auditiva” (Brasil, 2002, Art. 3º), “pessoa com deficiência” (Amapá, 2015, Meta 2, estratégia 2.9; Brasil, 2009, Art. 24; Brasil, 2014, Meta 5, estratégia 5.7; Brasil, 2015, Art. 27) e “estudantes com deficiência” (Amapá, 2015, Meta 5, estratégia 5.11; Brasil, 2014, Meta 4, estratégia 4.13), só para citar algumas representações (*vide* item 2, 3 e 4 da lista de representações já apresentada). Tais representações atuam no sentido de identificar a pessoa surda como “deficiente” e surdez como “deficiência”, desconsiderando-se, inclusive em políticas educacionais explícitas (*vide* Planos Estadual e Nacional de Educação), a reivindicação da surdez como uma forma diferenciada de ser-estar-viver no mundo, a qual é guiada pela gesto-viso-espacialidade. A surdez apresentada como uma deficiência relega ao surdo a condição de inferior, sujeito à classificação diferenciadora de indicação de incompletude, circunscreve a diferença depreciativa. Assim, para evitar tal deficiência é preciso: “prevenir”, “atender precocemente”, “diagnosticar”, “tratar”, “fornecer meios de viabilizar a audição” (fornecer prótese), “reabilitar” (Brasil, 2005, Art. 25).

Em relação à representação da pessoa surda, é interessante notar a *colonialidade oscilante*, pois parece emergir nos documentos um duelo entre vínculos discursivos, por força da colonialidade do saber, migrando de “portadora de deficiência auditiva” (Brasil, 2002) para “pessoa com deficiência” (Amapá, 2015; Brasil, 2014, 2015), em oscilação com “pessoas surdas” (Amapá, 2015; Brasil, 2005, 2014, 2021).

<sup>16</sup> Aceito do leitor, especialmente surdo, uma sugestão que melhor represente metaforicamente tais concepções.

<sup>17</sup> É necessário destacar que, na Comunidade Surda, há a aceitação da dupla nomeação “surdo” e “deficiente auditivo”, sendo que a primeira significa um maior vínculo à identidade surda (pessoa surda, membro de comunidade(s) surda(s), sinalizante, vivenciadora da cultura surda) que a segunda, a qual se vincula mais ao mundo ouvinte, podendo inclusive não utilizar língua(s) de sinais e/ou usar aparelho auditivo, por exemplo.

A colonialidade do ser intrinsecamente relacionada com a do saber emerge a partir da concepção de pessoa surda de forma explícita ou a partir da *ausência que informa*. No primeiro caso, manifesta-se na indicação da pessoa como integrante da educação especial (Amapá, 2015, Meta 3, estratégia 3.5; Brasil, 2014, Meta 2, estratégia 2.6). A partir da *ausência que informa*, a colonialidade é revelada ao se destacar o imperativo de considerar “as *necessidades específicas* das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a *diversidade cultural*” (Brasil, 2014, Art. 8º) e “desenvolver instrumentos de acompanhamento do processo de alfabetização que considerem *o uso da língua materna* pelas comunidades indígenas e *a identidade cultural* das comunidades do campo, indígenas, negras, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, e de assentamentos” (Amapá, 2015, Meta 2, estratégia 2.6), sujeitando o surdo ao lugar do “sem cultura”, “sem língua”, já que sua especificidade linguística e cultural (e saberes relacionados) não é considerada dentre os outros grupos e comunidades linguísticas.

A colonialidade do poder, na sua relação com a do saber e do ser, se manifesta, por exemplo, associada à concepção de língua, a partir da determinação de que a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002, Art. 4º). Manifesta-se também na relação com a concepção de inclusão ao entrever que a inclusão plena é decorrente da possibilidade de ouvir, a ser proporcionada por serviço de saúde (Brasil, 2005, Art. 25). Nos dois casos, a colonialidade do poder impõe a relação inferior-superior, determinando ao surdo a necessidade de se adequar a uma realidade que apaga seus saberes, sua cultura e seu ser-viver no mundo, já que subalterniza a Libras na relação com o Português, subalternizando também o surdo, e dá margem também para que o surdo seja visto como incompleto. Como destacam Lima e Rezende (2019, p. 4): “a subalternização do(a) surdo(a) é construída e sustentada pelo Estado, por meio de políticas linguísticas e educacionais oficiais, embora não esteja restrita a esses contextos, que ‘colonizam sua língua’ e impõem o português escrito como forma de definir o seu lugar” no país.

A colonialidade do saber pode ser notada na relação com a concepção de língua, ao identificar a Libras como “sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos” (Brasil, 2002, Art. 1º) ou como código da mensagem, instrumento de comunicação (Brasil, 2005, Art. 24), guiando-se por uma orientação discursiva que coloca os falantes como *seguidores de caminhos* (De Souza Silva, 2013). A colonialidade do saber emerge ainda, vinculada à do saber e à do ser, na concepção de inclusão em que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados (sic) sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, Art. 27) e o “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2009, Art. 24) é indicado como forma de assegurar o direito à educação. Sendo políticas voltadas à Educação Especial, é de se esperar que a inclusão seja o foco, mas a questão é que a inserção dos surdos no sistema inclusivo é uma prática que (ainda) precisa ser colocada no centro do debate, já que, por mais que o Plano Nacional da Educação já mencionasse a Educação Bilíngue dessas pessoas, é muito comum notar a alocação delas em políticas recentes de Educação Especial e em políticas vinculadas à “área da saúde que trazem a perspectiva do assistencialismo e se pautam no ‘discurso médico’” (Ribeiro et al., 2020, p. 219).

Na mesma direção, considerando a recorrência da colonização do ser e da emergência das colonialidades na relação com a concepção da pessoa, cabe então a ativação da postura decolonial como

um caminho para confrontar as colonialidades que, por força das políticas linguísticas explícitas, reverberam nas políticas educacionais implícitas, das quais nós professores somos um dos principais atores de implementação. Como defendido por De Souza Silva (2013), a pedagogia decolonial é necessária ao rompimento das colonialidades ontológicas, epistemológicas, metodológicas e axiológicas. Desconstruir concepções essencialistas, individualistas e objetificadoras em relação à pessoa surda, neste caso, representa o movimento primordial para tal rompimento e para repensar e transformar a educação, guiando-se por visões outras de mundo e da vida (De Souza Silva, 2013). Isso posto, resalto a importância de, na formação docente inicial, sentipensarmos as políticas linguísticas e educacionais, explícitas e implícitas, de forma crítica e dialógica, responsável e atenta ao Outro que é afetado por elas. Na última seção, tento abrir caminhos para esse sentipensar.

## Gritos e gretas para a construção de caminhos

Não é novidade que são muitas as privações sofridas por surdos em educação linguística institucionalizada, já que, mesmo após 20 anos da Lei da Libras (Brasil, 2002), a escolarização dessa e por meio dessa língua ainda não é ampla, condicionando o surdo ao sistema inclusivo, em que a Língua Portuguesa é central no processo educacional e não corresponde às suas especificidades linguístico-culturais. Como esperanças quanto a essa realidade se modificar temos a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que insere nas diretrizes educacionais do país a modalidade de educação bilíngue de surdos. Mas, ainda é cedo para acreditar que as privações logo acabarão e a partir da implementação dessa modalidade educacional. Portanto, a postura decolonial é necessária também na concretização dessa educação bilíngue, a fim de evitar a perpetuação da *colonialidade das linguagens* (Garcés, 2007 *apud* Cadilhe e Leroy, 2020) e, por meio dela, a do ser.

Assim, é preciso sustentar os gritos “a partir de, com, pela e para a vida” (Walsh, 2020, p. 141), em favor de uma educação intercultural e crítica, uma educação para a vida, para a felicidade do coletivo; gritos esses que, ao visibilizarem as privações sofridas, despertem nossa imaginação pedagógica, orientada pela esperança de construir caminhos e pela manutenção do sonho de transformar o mundo, a começar pelas práticas educacionais, a começar pela mudança na lente que guia nossa forma de olhar o Outro e de pensar sua, nossa educação linguística, sempre em construção, pois, “na verdade, não há *eu* que se constitua sem um *não-eu*” (Freire, 1987, p. 41). Para isso, urge conhecer esse Outro e notar suas privações sofridas e, levando-as em conta, resistir às privações sofridas também no campo da formação docente que, por vezes, nos torna *seguidores de caminhos* (De Souza Silva, 2013) e não educadores ativos “na *construção de caminhos* - estar, ser, pensar, olhar, ouvir, sentir e viver com sentido ou horizonte de(s)colonial” (Walsh, 2013, p. 24).

É necessário sentipensar as políticas que norteiam o sentir-pensar-fazer-viver a educação linguística, abrindo gretas para o surgimento de políticas linguísticas e educacionais condizentes com as práticas de vida e de linguagem do Outro, aqui, as pessoas surdas. Como diz Freire (1987, p. 38), “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens



sobre o mundo para transformá-lo”. Sentipensar nosso agir docente, guiando-nos pelas narrativas de vida e histórias que brotam dos gritos, dos ecos das privações sofridas, pode ser um caminho em favor da humanização da escola, da educação para vida em sua pluralidade, pode nos ajudar a refletir sobre as características das políticas linguísticas e educacionais em sua relação com as características da sociedade. A transformação do mundo é um processo infundável, porém necessário. Ainda que as raízes da colonização sejam profundas e façam parte de nossa própria constituição de pessoas, é preciso construir caminhos, com o Outro, e alimentar esperanças de caminhos alternativos.

Ecoar e escutar os gritos é necessário. Entendendo-os como uma estratégia de luta (Walsh, 2020), eles podem provocar a indignação necessária à manutenção do sonho de mudar o mundo. Segundo De Souza Silva (2013, p. 506), “os indignados são os que mais rapidamente entenderão a necessidade de realizar a descolonialidade do próprio pensamento, se quiserem contribuir para a decolonialidade da história, da educação, da economia, do Estado”. Portanto, precisamos nutrir nossa indignação e nos fazer semeadores de indignação e esperança (De Souza Silva, 2013). Por mais difícil que seja a transformação do mundo, é preciso ousar buscar diariamente respostas para a inquietação: “que fazer para que não morra a esperança de um mundo onde caibam todos os mundos, um mundo onde a vida seja fonte, centro e fim da ‘cultura do cuidado’ com o Outro?” (De Souza Silva, 2013, p. 506) e sonhar, pois, “é impossível existir *sem sonhos*” (Freire, 2018, p. 49). Colaborar com uma formação docente decolonial e transformativa é um desses meus sonhos.

## Referências

- AMAPÁ. Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. 2015, Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, nº 5982, Macapá, AP, 24 jun. 2015. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=58743](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743). Acesso em: 12/06/2020.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. 2005. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1): 63-81. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>
- BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. 2019. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. *Línguas e instrumentos linguísticos*, 43(jan.-jun): 155-191. <https://doi.org/10.20396/lil.v0i43.8658345>
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 de agosto de 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 19/08/2021.
- BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 01 de out. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 11/03/2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 13/04/2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm). Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 de ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em: 09/04/ 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 15/08/2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 15/08/2017.

CADILHE, A. J. 2020. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raído*, Dourados, MS, 14(36): 56-79. <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943>

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. 2020. Formação de professores e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências, *Calidoscópio*, 19(2): 250-217. <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01>

DE SOUZA SILVA, J. 2013. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: el paradigma del “buen vivir”/“vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo. In: WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, p. 470-507.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. et al. 2021. *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior*: caderno introdutório. 1 ed. Brasília, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, DIPEBS/SEMESP/MEC, 88p.

FREIRE, P. 2018. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. (Organização: Ana Maria Freire). 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 400p.

FREIRE, P. 2013. *Pedagogia da esperança* [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 234p.

- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 143p.
- FREIRE, P. 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 107p.
- GIL, A. C. 2008. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 219p.
- MOITA LOPES, L. P. 1994. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada. *D.E.L.T.A.*, **10**(2): 329-338.
- LIMA, H. J. de; REZENDE, T. F. 2019. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, **32**: 1-19. <https://doi.org/10.5902/1984686X38270>
- MESSIAS, C.; DOLZ, J. 2015. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernos Cenpec*, nova série, [S.l.], **5**(1): 44-67. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i1.319>
- MORAES, M. C.; TORRE, S. de L. 2015. *Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. 2. ed. Rio de Janeiro, Wak, 203p.
- OLIVEIRA, M. A. A. 2013. *O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 407p.
- PEDRO, E. R. 1997. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, E. R. (Org.). *Análise crítica do discurso - Uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa, Editorial Caminho, p. 19-46.
- PEROBELLI, M. 2018. A construção do objeto de ensino *seminário* sob o ponto de vista dos gestos didáticos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, **18**(3): 565-581. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180307-13117>
- RENFREW, A. 2017. *Mikhail Bakhtin*. Trad. Marcos Marcionillo. 1ed. São Paulo, Parábola, 224p.
- RESENDE, V. de M. 2019. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. In: RESENDE, V. de M. (Org.). *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas, SP, Pontes, p. 19-46.
- REZENDE, T. F. et al. 2020. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, **20**(1): 15-27. <https://doi.org/10.47677/gluks.v20i1.161>
- RIBEIRO, G. R. et al. 2020. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. *Revista Gatilho*, UFJF, **18**(1): 211-230. <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2020.v18.27635>
- ROJO, R. H. R. 2006. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica – privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 253-276.

- SCHIFFMAN, H. F. 1996. *Linguistic culture and Language Policy*. London, Routledge, 351p.
- SHOHAMY, E. 2006. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Abingdon, Routledge, 185p.
- SILVA, E. R. da. 2013. A Pesquisa em Política Linguística - Histórico, Desenvolvimento e Pressupostos Epistemológicos. *Trab. linguist. apl.* [online], **52**(2): 289-320.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>
- SPOLSKY, B. 2012. What is language policy? In: SPOLSKY, B. (Org.). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. New York: Cambridge University Press, p. 3-15.
- SPOLSKY, B. 2016. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. *ReVEL*, **14**(26): 377-381.
- WALSH, C. 2013. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento decolonial. Tomo I. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, p. 23-68.
- WALSH, C. 2020. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. In: LOSACCO, J. R. (Org.). *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*. 1. ed. Caracas – Venezuela, El perro y la rana, p. 139-178.

*Submetido: 30/04/2022*

*Aceito: 05/10/2022*