



miguilim

VOLUME 13, NÚMERO 2 | MAIO-AGO 2024

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA DISCUSSÃO EM FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA



TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE TO THE DEAF IN TEACHER TRAINING: A DISCUSSION IN FAVOR OF AN EXPANDED LANGUAGE EDUCATION

Liliane Lima PAZ
Universidade Federal do Amapá, Brasil

Gilmara dos Reis RIBEIRO
Universidade Federal do Amapá, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AUTORIA
RECEBIDO EM 19/01/2024 • APROVADO EM 30/07/2024
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v13i2.1478>

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar uma discussão sobre os resultados de uma pesquisa de iniciação científica voltada a fazer um levantamento da oferta de disciplinas sobre Português para surdos, em cursos de Letras-Português e de Pedagogia, de universidades federais brasileiras, para verificar o desenho dessas disciplinas e suas implicações para uma formação docente direcionada ao desenvolvimento de uma educação linguística

ampliada (Cavalcanti, 2013). Assumindo configurações de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994) e exploratório, abrangendo estudo documental e bibliográfico (Gil, 2008), o trabalho contemplou: 1) coleta de ementas de disciplinas que contemplam o ensino de Português para surdos, considerando os cursos supracitados; 2) estudo interpretativista do material coletado à luz do arcabouço teórico da pesquisa. A partir da análise do *corpus*, constatamos que as políticas linguísticas voltadas à formação de docentes para atuar no ensino de Português para surdos ainda apresenta um cenário insatisfatório, pois, conforme mostraram os dados, cerca de 80% das universidades públicas federais não cumpre o determinado pelo Decreto nº 5626 (Brasil, 2005) quanto à oferta dessa formação. Além disso, em termos de propostas sensíveis às especificidades linguísticas e culturais dos surdos, percebemos a emergência de olhar criticamente para os desenhos das disciplinas e pensar em possíveis reformulações, ancorando, por exemplo, o ensino-aprendizagem do Português nos estudos da translanguagem e da decolonialidade, a fim de que estas possam colaborar com uma formação docente que focalize uma educação linguística ampliada, de modo a garantir, para as pessoas surdas, uma educação socialmente mais justa e romper com as colonialidades do ser, do saber, do poder e da linguagem.

Abstract

This work aims to present a discussion on the results of a scientific initiation research aimed at surveying the provision of the teaching subject of written Portuguese for the deaf in teacher-training programs in Portuguese Language and, in Pedagogy courses, at Brazilian federal universities, to verify the design of these subjects and its implications for a teacher training aimed at developing an expanded linguistic education (Cavalcanti, 2013). Assuming configurations of qualitative research, of an interpretive (Moita Lopes, 1994) and exploratory nature, covering documentary and bibliographical studies (Gil, 2008), the work included: 1) collecting of subjects programs that include teaching of Portuguese for deafs, considering aforementioned courses; 2) interpretative study of the material collected in light of the theoretical framework of the research. From the analysis of the *corpus*, we found that language policies aimed at training teachers to teaching Portuguese to the deaf still present an unsatisfactory scenario, since, as the data showed, around 80% of federal public universities do not comply with what is determined by the Decree nº 5626 (Brasil, 2005) regarding the provision of this training. Furthermore, in terms of proposals sensitive to the linguistic and cultural specificities of deaf people, we defend the emergence of looking critically at the designs of disciplines and thinking about possible reformulations, anchoring, for example, the Portuguese teaching in studies about translanguaging and decoloniality. We believe that its assumptions can collaborate with teacher training that focuses on an expanded linguistic education, in order to guarantee, for deaf people, a more socially just education and break with the colonialities of being, knowledge, power and language.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Ensino de Português. Formação Docente. Educação linguística ampliada. Surdo.

Keywords: Teaching Portuguese language. Teacher training. Expanded language education. Deaf.

Introdução

Observamos que, por força dos movimentos reivindicatórios em prol dos surdos, a educação linguística destes tem ganhado notoriedade por parte de órgãos que legislam sobre a educação brasileira. Como exemplo, podemos citar a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a modalidade da educação bilíngue do surdo, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contemplando um ensino desvinculado da Educação Especial. Aquela lei representa um grande avanço, por reconhecer a identidade linguística e cultural do surdo (Brasil, 2021), valorizando sua língua e suas formas de *ser-no-mundo* (Ladd, 2013). Além disso, o documento apresenta o entendimento de que a língua é muito mais do que um instrumento comunicacional, sinalizando para a concepção de língua/linguagem entendida como processo de interação social (Travaglia, 1996), já que reconhece que a língua forma identidade, constitui sujeitos e molda culturas. Segundo Travaglia (1996 *apud* Albres; Oliveira, 2013, p. 54), a partir da concepção de língua como processo ou forma de interação, há a compreensão de que os sujeitos são constituídos “[...] pela linguagem, [...] são localizados histórica e socialmente, ou seja, ocupam lugares específicos socialmente o que influencia diretamente o que diz, como diz e para quem diz”. Logo, a língua não pode ser tomada como um sistema autônomo com funções meramente comunicativas (Toolan, 2003 *apud* Makoni; Pennycook, 2015).

Nessa direção, a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) aponta para um ensino mais condizente com a especificidade do surdo, denotando um fazer pedagógico diferente do que ainda é percebido no contexto escolar, onde a realização de práticas pedagógicas entendidas como tradicionais gera “em nossos alunos grandes dificuldades em habilidades de leitura e escrita” (Oliveira, 2019, p. 229). Ante essa realidade educacional, é válido destacar que a falta de uma formação docente adequada é apontada como uma das principais razões dos problemas do ensino da Língua Portuguesa em contextos que envolvem surdos (Dias; Anache; Maciel, 2020; Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020). Diante dessa percepção, procuramos entender as razões pelas quais, apesar do cenário, até certo ponto, satisfatório, em termos de políticas linguísticas e educacionais explícitas¹ que contemplam os surdos, ainda ocorrem muitos desencontros quanto ao postulado legalmente e ao realizado no processo educacional, especialmente quando se fala em ensino de Português para surdo, na modalidade escrita, conforme demandado pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005).

Tendo em vista essas constatações, objetivamos apresentar uma discussão sobre os resultados de uma pesquisa de iniciação científica² voltada a fazer um

¹ De acordo com Silva (2013), existem dois tipos de políticas linguísticas, a explícita e a implícita, a política explícita refere-se às legislações oficiais que regem sobre determinado assunto e a política implícita diz respeito às regras que não são oficiais, mas se manifestam nas práticas sociais.

² Intitulada “Políticas linguísticas na formação docente: uma investigação sobre a oferta da disciplina de Português escrito para surdos em cursos de Letras e Pedagogia de universidades federais brasileiras”, a pesquisa foi realizada pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, no período de setembro de 2022 a agosto de 2023, contando com bolsa de iniciação

levantamento da oferta de disciplinas sobre Português para surdos, em cursos de Letras-Português e de Pedagogia, de universidades federais brasileiras³. O levantamento tinha como enfoque a verificação do desenho dessas disciplinas e suas implicações para uma formação docente direcionada ao desenvolvimento de uma educação linguística ampliada, sendo esta uma educação que não se limita ao conhecimento sobre uma língua a ser ensinada, mas acolhe as diversidades e as pluralidades cultural, social, linguística, dentre outras (Cavalcanti, 2013). Sendo assim, tomamos como ponto de partida para as discussões e problematizações aqui empreendidas a seguinte pergunta norteadora: As propostas de Português para surdos, nas disciplinas identificadas, possibilitam o desenvolvimento de uma educação linguística ampliada?

Isso posto, o estudo abordado neste artigo trata-se de uma pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* Lüdke; André, 2018), de caráter exploratório, pois envolve estudo documental e bibliográfico (Gil, 2008). Assume também o caráter interpretativista (Moita Lopes, 1994). O estudo documental envolveu coleta e análise de ementas de disciplinas sobre o ensino de Português para surdos, as quais compõem as grades curriculares dos mencionados cursos de licenciatura. Já o estudo bibliográfico envolveu o estudo de literatura que ancorou a discussão sobre o desenho dessas disciplinas tendo em vista uma formação docente direcionada à construção de uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013) e mais sensível às especificidades linguísticas e culturais de alunos surdos. Nessa direção, a análise dos dados realizada à luz da literatura concretiza o caráter interpretativista da investigação em foco.

De modo sucinto, a pesquisa em foco mobilizou as seguintes ações: 1) Consulta no *site* do e-mec⁴, a fim de verificar a existência de cursos de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, e em Pedagogia, nas universidades federais brasileiras; 2) Após a confirmação da existência dos cursos, verificação, no *site* da universidade e/ou do curso, da presença de componente curricular que focalizasse o ensino de Português para surdo; 3) Coletas de ementas da disciplina de Português escrito para surdos, presentes em Projetos Pedagógicos de Curso e/ou ementários dos cursos de Letras-Português e de Pedagogia, de universidades federais, disponíveis em suas páginas virtuais e/ou solicitadas via e-mail às coordenações dos cursos a partir de constatação da presença em grades curriculares; 4) Análise das ementas e bibliografias correspondentes, considerando a proposta em termos de tópicos a serem abordados na disciplina, teorias focalizadas, concepções de língua/linguagem e de ensino-aprendizagem de língua subjacentes aos tópicos indicados e à literatura que compõe a proposta da disciplina; 5) Produção de um diário com a sistematização dos dados da pesquisa com reflexões e problematizações acerca de como as propostas das disciplinas

científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC), da Universidade Federal do Amapá.

³ A pesquisa de iniciação científica em foco surgiu como um desdobramento da ideia desenvolvida por Negreiros, Calixto e Barros (2018), os quais focalizaram a oferta dessa disciplina na formação docente, concentrando-se em cursos de Letras e de Pedagogia de determinada universidade federal brasileira. Ampliamos o escopo da pesquisa, abarcando todas as 69 universidades federais do país e vislumbrando uma formação docente direcionada a uma educação linguística ampliada.

⁴ <https://emec.mec.gov.br/>

podem colaborar com uma formação docente direcionada a uma educação linguística ampliada.

Para realizar o levantamento, a escolha de cursos de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, e de Pedagogia foi decorrente do fato de serem os profissionais formados nesses cursos os agentes majoritários da *educação linguística institucionalizada*⁵ (Bagno; Rangel, 2005), no âmbito da Educação Básica, desde a educação infantil⁶. A realização da investigação foi guiada pela ideia de que seus resultados poderiam contribuir com o *sentipensamento* (Moraes; Torre, 2002, 2015)⁷ de uma proposta de disciplina de Português para surdos que colabore com uma formação docente mais ética, responsável e comprometida com as pessoas surdas. Acreditamos que a socialização e a discussão dos resultados podem contribuir para que a questão seja posta no centro do debate, promovendo a sensibilização quanto à necessidade de os cursos de licenciatura em Letras e em Pedagogia melhor considerarem o público surdo no percurso formativo de docentes, para atuarem em contexto educacional bilíngue ou, até mesmo, no inclusivo, com esse público. Neste último caso, mesmo entendendo a importância da modalidade de educação bilíngue de surdos, não podemos ignorar que o sistema educacional inclusivo é o que predomina, atualmente, no país.

Considerando o enfoque e o objetivo deste artigo, ele foi estruturado em quatro seções (incluindo esta introdução). Na próxima seção, esclarecemos o entendimento de educação linguística ampliada e como ela pode ser desenvolvida considerando a pessoa surda. Na terceira seção, apresentamos a discussão sobre o resultado da pesquisa de iniciação científica citada. Na quarta seção e última seção, tecemos algumas considerações a partir da discussão desenvolvida no artigo e da pergunta norteadora da discussão.

Educação linguística (ampliada): algumas considerações

Há mais de duas décadas, já se falava na importância de uma educação linguística que ultrapasse o ensino de teorias linguísticas-gramaticais com foco na aprendizagem de nomenclaturas, a exemplo de discussões feitas por Travaglia (1998). Para esse autor, a função primordial da educação linguística é mostrar os recursos comunicacionais aos quais o interlocutor acessa no processo de significação para que haja interação entre os pares. Em suas palavras:

[...] uma educação linguística é necessária, importante e fundamental para as pessoas viverem bem em sociedade e na

⁵ Bagno e Rangel (2005) denominam de *educação linguística institucionalizada* a que é conduzida, formalmente, pelas escolas.

⁶ Os cursos de Letras Libras e/ou Letras Libras/Português não foram considerados, na pesquisa, por constituírem formação específica para atuar em contextos que envolvem as pessoas surdas. Logo, já é esperado que as grades curriculares desses cursos contemplem disciplinas sobre Português para surdos.

⁷ A partir desses autores, consideramos importante perspectivar a questão, interpretando-a sob o horizonte integrado da emoção e da razão, do sentimento e do pensamento (sentipensamento), em favor de uma compreensão mais situada e holística da realidade (Moraes; Torre, 2002, 2015) e mais sensível à personalidade surda, à integralidade humana.

cultura que se veicula por uma língua e configura essa língua por meio de um trabalho sócio-histórico-ideológico que estabelece tanto os recursos da língua como regularidades a serem usadas para comunicar quanto os significados/sentidos que cada recurso é capaz de pôr em jogo em uma interação comunicativa (Travaglia, 1998, p. 87).

Partindo da ideia do autor sobre educação linguística, compreendemos que este propõe um ensino de línguas que propicia ao aluno a interação com vários tipos de significações presentes em uma palavra ou em um texto, entendendo o ensino de língua para além da metalinguagem. De igual pensamento, Cavalcanti (2013) diz ser possível propiciar uma educação linguística que extrapole o conteúdo sobre a língua-alvo do ensino.

Retomando Travaglia (1998), ao discutir sobre a promoção da educação linguística, o autor diz ser ela responsabilidade da sociedade, da família e, posteriormente, da escola, sendo esta a responsável pela educação formal do aluno. Embora seja válido e importante o papel da sociedade e da família em promover a educação linguística, essa ideia se limita por, posteriormente, o autor restringir esse dever ao ambiente escolar. Contrariamente, Bagno e Rangel (2005) consideram a educação linguística numa perspectiva não restrita à escola, defendendo que ela perpassa toda a vida, já que é, também, decorrente das interações sociais. É possível perceber essa ideia na citação, a seguir:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

Nesse sentido, partimos da percepção de que os autores compreendem a educação linguística como as aprendizagens de línguas, sobre línguas e outras semioses, nem sempre decorrentes de ensino intencional e/ou formalizado. Em outras palavras, os autores consideram outras línguas/linguagens no processo de educação linguística, ao passo que Travaglia (1998) prioriza a Língua Portuguesa. Ante o exposto, entendemos que as proposições desenvolvidas por Bagno e Rangel (2005) sobre educação linguística são propícias ao desenvolvimento de uma educação linguística ampliada por considerarem esse processo concomitante às práticas sociais e por exceder as línguas nomeadas.

Para além das contribuições que tomamos desses autores, é Cavalcanti (2013) quem nos faz notar a importância do desenvolvimento de uma educação linguística para além do conhecimento sobre línguas. A autora reivindica por uma educação linguística ampliada na formação docente, por entender que uma formação com esse enfoque pode propiciar a existência de profissionais mais sensíveis para atuar no ensino de línguas. A visão ampliada de educação linguística abre caminhos para se pensar em práticas linguísticas várias não se restringindo somente às línguas nomeadas, mas aos vários recursos semióticos que podem contribuir para a construção de sentido. A autora enfatiza:

A educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atenta, plural em seu foco, para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilinguismo com as questões de intercompreensão e de práticas translíngues, os estudos transculturalismo (Cavalcanti, 2013, p. 226).

A autora adverte que esse tipo de formação não é tarefa fácil, pois “demanda sofisticação” e, sobretudo, dedicação para que tais profissionais sejam sensíveis frente aos alunos e às suas produções linguísticas (Cavalcanti, 2013, p. 215). Assim, embasadas nessa autora, Ribeiro (2021) e Silva e Santos (2017) propõem que os surdos tenham acesso a uma educação linguística ampliada, por acreditarem que a educação destes requer um olhar sensível, principalmente, a respeito da sua escrita peculiar. Além disso, Ribeiro (2021, p. 355) argumenta que a promoção de uma educação linguística ampliada “pode atuar na contramão de uma história educacional que não tem assegurado o pleno desenvolvimento da pessoa surda via educação linguística nem fortalecido o reconhecimento efetivo de seu direito linguístico”. Isso posto, assumimos a mesma posição das autoras (Cavalcanti, 2013; Ribeiro, 2021; Silva; Santos, 2017) por acreditarmos na potencialidade da educação linguística ampliada para os estudantes, em especial, os surdos.

Tendo em foco o ensino em contexto de surdez, o entendimento de língua sob uma visão ampliada pode oferecer caminhos possíveis para o desenvolvimento de uma educação mais integral e significativa para o surdo “por envolver pluralidades culturais, linguísticas/semióticas e histórico-sociais” (Ribeiro, 2021, p. 361). Acreditamos que tais pluralidades são inerentes ao processo educacional das pessoas surdas, sendo, por isso, importantes de serem consideradas no ensino de línguas, especialmente em contextos de ensino do Português, onde é comum notar, por exemplo, a desconsideração de que pessoas surdas podem apresentar uma escrita que sofre interferência da língua de sinais, constituindo uma escrita híbrida.

Lima *et al* (2018, p. 223) problematizam “as posturas linguísticas atuais que nivelam e, por isso, subalternizam o surdo por suas manifestações linguísticas escritas em português”. Em virtude disso, segundo eles, o surdo é estigmatizado por não se adequar ao modelo “padrão” de escrita do Português mais prestigiado pela sociedade. Com efeito, Lima *et al* (2018, p. 223) declaram que essa visão sobre as pessoas surdas institui a subalternização destas “que se utilizam de uma língua de base epistêmica predominantemente visual (percepção) e gestual (léxico e gramática)”. Os autores esclarecem que a escola, ao promover o ensino de uma língua oral aos surdos, toma como referência as percepções de alunos ouvintes e impõe a necessidade de domínio linguístico por parte daquele, desconsiderando suas formas de construir sentidos. Segundo os autores,

No que se refere aos contextos de aprendizagem, especialmente naqueles em que circulam duas ou mais línguas diferentes, o que se observa é que as práticas linguísticas e de ensino

desconsideram o direito à diferença – e, automaticamente, à pluriepistemologia (Lima *et al*, 2018, p. 218).

Esse panorama de ensino se agrava mediante a adoção de práticas escolares que tomam a língua como um sistema autônomo. A esse respeito Silva e Santos (2017, p. 271) apresentam a seguinte observação:

Verifica-se, nesse espaço [escolar], uma preocupação com o ensino de nomenclatura, que, por ser mecânico, pouco contribui para a aprendizagem dos alunos oriundos de grupos minoritários. A realidade bilíngue/multilíngue do surdo é, ainda, pouco compreendida, pela nossa sociedade e há pouca consciência por parte de seus professores e pais que, na busca de se adequarem os (sic) modelos homogeneizadores escolarizados, não percebem que estão diante de sujeitos que usam uma língua diferente e, por isso, devem acionar o mundo de uma forma também diferente.

As autoras enfatizam a importância de se romper com atividades escolares de cunho conteudista e de se distanciar de práticas desvinculadas da realidade social e cultural dos estudantes surdos. Frente a isso, ponderamos que esse cenário desfavorável de ensino pode estar associado a discursos que circulam dentro e fora das universidades, sobretudo em cursos de Letras, indicando que a função primordial do professor de línguas é o ensino da gramática, tendo como foco o conteúdo metalinguístico. Cavalcanti (2013, p. 224) destaca que essa visão faz crer que “o conteúdo a ser ensinado é livre de implicações sociais, políticas, culturais”, o que não é. A autora acredita que, ao guiar o processo da educação linguística de maneira descontextualizada, abrimos caminho para a constituição de um ensino de caráter “árido, desinteressante e tedioso, como tem sido a escola” (Cavalcanti, 2013, p. 224). Por essa razão Silva e Santos (2017) destacam ser necessária a valorização das linguagens híbridas, a exemplo de como é a escrita dos surdos, por se distanciar do ideal da língua pura. Apoiadas em vários autores (Canagarajah, 2013; García, 2019; García; Leiva, 2014 *apud* Silva; Santos, 2017), as autoras utilizam o termo “translinguagem” para nomear as práticas de linguagens híbridas, “por entenderem que os significados são construídos por meio de práticas de negociação em situações locais” (Silva; Santos, 2017, p. 270), isto é, essas práticas de linguagem são vivas e dinâmicas e agregam múltiplas semioses na produção de sentido.

Tendo em vista a importância de guiar o ensino/aprendizagem dos surdos numa perspectiva cultural e identitária, a educação linguística ampliada parece se alinhar a essa perspectiva, uma vez que essa educação reconhece e valoriza as diversidades linguísticas, bem como possibilita trabalhar com epistemologias que reconhecem e legitimam todos os tipos de línguas/linguagens, como é o caso da Translinguagem. Cavalcanti (2013, p. 225), alinhada à ideia de Canagarajah (2013), diz ser a favor de uma educação linguística baseada nos pressupostos da Translinguagem por possibilitar “pensar em competência comunicativa para além de ‘significados predefinidos de línguas individuais, mas [tendo] a liberdade de combinar diferentes recursos em interações situadas para nova construção de significado’”. Ante isso, alinhadas à ideia de educação linguística ampliada,

consideramos ser possível que o processo de ensino-aprendizagem do surdo, sobretudo, o ensino de Português, ancore-se na Translinguagem, por colocar em evidência as diversas semioses para a negociação e produção de sentidos, a partir de situações locais, além de considerar várias línguas que circulam no ambiente escolar. Sob o mesmo ponto de vista, Ribeiro (2021, p. 363-364) acrescenta:

Ao nos posicionar em favor de uma educação linguística ampliada, propomos que a prática educativa possa configurar-se como práticas translíngues, por entendermos que estas potencializam o reconhecimento de identidades e culturas de todos os envolvidos no processo educacional e de seus repertórios linguístico-culturais e rompem com a colonização linguística e com ideologias monolíngüísticas, muitas vezes, estabelecidas por meio da supremacia da língua majoritária e da tradição grafocêntrica.

Silva e Santos (2017) perceberam que a escrita de estudantes surdos é causa de preconceito e estigmatização, pois, até mesmo em âmbito escolar, muitos desconsideram as peculiaridades de suas escritas, descrevendo-as como erros ortográficos. Sendo um lugar privilegiado da construção do significado (Moita Lopes, 2002 *apud* Silva; Santos, 2017), a escola não deveria marcar os “erros” na escrita dos surdos como desvios ou erros linguísticos, mas ver tais traços como caminhos para chegar à significação desejada ou uma forma de os surdos afirmarem “suas identidades surdas na escola ou, como argumenta Barton (1994), uma forma de resistência à cultura ouvinte” (Silva; Santos, 2017, p. 285). Acentuando a fluidez que envolve a interação dos que lidam com diversas línguas/linguagens, as autoras esclarecem que a escrita peculiar do surdo revela, “por meio das práticas translanguageiras, o repertório linguístico vivo, dinâmico e próprio do sujeito plurilíngue” (Silva; Santos, 2017, p. 292). Por isso, vemos o horizonte da Translinguagem como um meio de promover uma educação linguística ampliada para os surdos, pois ela reconhece a solidariedade entre os vários mecanismos que estes utilizam para construir sentido. Logo, podemos dizer que os surdos são caracterizados como produtores de práticas languageiras translíngues, podendo essa característica ser utilizada pelo docente a favor do discente no processo de ensino do Português escrito, por exemplo.

A educação linguística de surdos orientada por horizontes translíngues, além de contribuir para uma educação mais humana e integral, em termos de práticas de linguagem, favorece, ainda, a realização de um ensino de caráter decolonial por romper com as colonialidades linguísticas impostas a essas pessoas, quando da exigência da proficiência linguística em Português ou do subjugamento da língua de sinais, por exemplo. Sobre Decolonialidade, Walsh (2009, p. 24 *apud* Leite; Cabral, 2021, p. 433) esclarece que essa orientação busca

[...] desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmica da colonialidade — estruturas até agora permanentes — que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos.

Nesse sentido, entendemos que a educação linguística do surdo embasada por estas duas orientações epistemológicas, quais sejam, Translinguagem e Decolonialidade, contribuem para a realização de uma educação linguística ampliada, podendo ser também o caminho para a conscientização do direito à diferença e a políticas que valorizam esse direito. O acolhimento das translinguagens em contexto de *educação linguística institucionalizada* (Bagno; Rangel, 2005) já é por si uma prática decolonial, já que instaura o rompimento com o monolinguismo e o reconhecimento da diversidade/pluralidade de línguas, culturas, formas de *ser-no-mundo* (Ladd, 2013).

Ancorada em outros autores, Dorta (2021, p. 280) diz o seguinte:

A translinguagem, ao conceber a língua(gem) de forma ampliada e ao dialogar com a decolonialidade, entendida como um movimento de luta contínua pela construção de novas epistemes ou paradigmas (Mignolo, 2017, p. 15), pode ser um caminho para a construção de políticas e projetos educativos constituídos *pelo e para* o diálogo [...] (Rocha, 2020, p.18).

Com base no exposto, consideramos ser possível a realização de uma educação linguística ampliada para os surdos, sobretudo, no âmbito do ensino-aprendizagem do Português escrito, pois ela potencializa a concretização de práticas educacionais sensíveis e plurais e afasta-se de concepções puristas de língua. De acordo com Brito, Lima e Rezende (2021), esse último pensamento é importante porque quando a educação linguística é baseada no totalitarismo, que prega a ideia de língua pura, sem abrir espaço para outras práticas linguísticas, há o aniquilamento da história intelectual de muitos povos. Diferente disso, os pesquisadores afirmam que toda prática linguística é válida, assim como todo conhecimento. Por isso, no ensino de línguas, “as práticas linguístico-epistêmicas contracoloniais são legítimas e têm o direito de ser ensinadas na escola [...]” (Brito; Lima; Rezende, 2021, p. 256) como qualquer outra prática linguística.

Assim, acreditamos que, para a realização de um ensino favorável ao surdo, é necessário “buscar, antes de tudo, novas epistemologias, novas formas de ver o mundo e novas alternativas que deem conta da interculturalidade e da realidade complexa com a qual temos que lidar” (Lima *et al.*, 2018, p. 217). Nessa direção, ao advogar por uma educação linguística ampliada para os surdos, especialmente em contexto de ensino-aprendizagem de Português escrito, entendemos que devem ser levados em consideração o reconhecimento do Português do surdo como uma variedade linguística, conforme defendido por Lima e Rezende (2019), e a complexidade que envolve a aprendizagem de uma língua oral (o Português) para quem tem uma língua de orientação gestual-visual-espacial (tal como a Libras).

Segundo Cavalcanti (2013), embora presentes em muitos espaços escolares, há o apagamento das variedades linguísticas, nas escolas brasileiras, pois, não há seu reconhecimento, tampouco sua legitimação nesses espaços. Nas palavras da autora, as “‘variedades’ definitivamente não são aceitas como línguas” (Cavalcanti, 2013, p. 221). Aos olhos de Faraco (2001 *apud* Bagno; Rangel, 2005), parte desse problema é devido às inúmeras tentativas de legislar sobre as demandas sociais de educação linguística. Ante isso, Bagno e Rangel (2005, p. 68) destacam que, “por melhores que tenham sido as intenções desses projetos de lei, eles se baseiam

essencialmente em preconceitos históricos e sociais (como o mito da unidade linguística do Brasil)” e se baseiam em concepções de língua/linguagem ultrapassadas há muito tempo. Portanto, reconhecemos que a educação linguística ampliada possibilita pensar numa educação de surdos pautada pela concepção sociohistórica, discursiva e interacional de língua, tendo em vista que nos constituímos pela linguagem e vivemos em uma realidade sociolinguística plural e móvel, o que inclui os surdos e suas práticas de linguagem.

Ante o exposto, reconhecemos que a educação linguística ampliada pode ser o caminho para promover um ensino-aprendizagem de Português condizente com a realidade linguística e social do surdo por mobilizar a diversidade linguística e epistêmica, resultando num ensino decolonial por romper com o ensino monolíngue ainda presente em muitas salas de aula. Na seção seguinte, discutimos o resultado da pesquisa, focalizando se os componentes curriculares sobre o ensino de Português para surdos permitem a realização de uma educação linguística ampliada, conforme discutido nesta seção.

Ensino de Português para surdos: uma discussão acerca do desenho das disciplinas

Nesta seção, procuramos tecer problematizações e apontamentos sobre como se apresenta na grade curricular de cursos de Letras-Português e de Pedagogia, das universidades federais brasileiras, mesmo que discretamente, uma das demandas do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), qual seja, a inclusão de disciplina que aborde o ensino de Português para surdos na formação de professores, o que inclui os cursos de “[...] Letras com habilitação em Língua Portuguesa” (Brasil, 2005, Art. 13). Tais problematizações e apontamentos elucidam se as propostas das disciplinas contribuem para uma formação docente que focalize uma educação linguística ampliada para a pessoa surda.

Durante a pesquisa de iniciação científica, foram consultadas todas as universidades federais brasileiras (a saber, 69), conforme informações obtidas pelo *site* do e-mec. Na sequência, apresentamos os resultados da pesquisa (tabela 1), incluindo apenas as Instituições de Ensino Superior (IES) que apresentaram dados à pesquisa, a saber: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS, 2017, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2019a, 2019b, 2022a, 2022b, 2022c), Universidade Federal de Goiás (UFG, 2014), Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2018a, 2018b), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2022), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2018), Universidade Federal do Pará (UFPA, 2022), Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA, 2018), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2019), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM, 2018), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2019), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL, 2014), Universidade Federal do Rio Grande (FURG, 2023) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2023).

Na tabela, a seguir, mencionamos, além dessas instituições, as disciplinas de Português para surdos ofertadas, seus perfis e os cursos aos quais as disciplinas se vinculam:

IES	Curso/ <i>Campus</i>	Disciplina/Perfil
-----	----------------------	-------------------

1. UFMS	Letras-Português (Agência de educação digital e a distância)	Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos (68h – obrigatória)
	Pedagogia (Agência de educação digital e a distância)	
	Letras Português-Literatura (<i>Campus Três Lagoas</i>)	Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos (34h – obrigatória)
	Pedagogia (<i>Campus Três Lagoas</i>)	
	Pedagogia (<i>Campus Naviraí</i>)	
	Pedagogia (<i>Campus Pantanal</i>)	Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos (34h – obrigatória)
	Pedagogia (<i>Campus Ponta Porã</i>)	
	Pedagogia (<i>Campus Campo Grande</i>)	Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos (68h – obrigatória)
	Pedagogia (<i>Campus de Aquidauana</i>)	Língua Portuguesa para surdos (68h – obrigatória)
	Letras Português-Literatura (<i>Campus de Aquidauana</i>)	
Letras-Português (<i>Campus Coxim</i>)	Ensino de Língua Portuguesa para surdos (51h – obrigatória)	
2. UFG	Letras-Português (<i>Campus Samambaia</i>)	Ensino de Português para surdos (64h – optativa)
3. UFAL	Letras-Português (<i>Campus Arapiraca</i>)	Prática de Língua Portuguesa para surdos (128h – obrigatória)
	Letras-Português (<i>Campus Arapiraca</i>)	Ensino de Língua Portuguesa para surdos como Segunda Língua (72h – optativa)
	Pedagogia (<i>Campus Sertão</i>)	Ensino de Língua Portuguesa para surdos como Segunda Língua (54h – optativa)
4. UFCG	Pedagogia (<i>Campus Campina Grande</i>)	Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos (45h – obrigatória)
5. UFRN	Pedagogia (<i>Campus Caicó</i>)	Metodologias e Prática de Ensino de Português como Língua Adicional para Surdos (83h – optativa)
6. UFPA	Letras-Português (<i>Campus Universitário de Abaetetuba</i>)	Ensino e aprendizagem do Português como Segunda Língua para surdos (45h – extinta)
7. UFRA	Letras-Língua Portuguesa	Língua Portuguesa como L2 para surdos (34h)

	(<i>Campus</i> Tomé Açú)	- optativa)
8. UNIFAP	Letras-Português (<i>Campus</i> Santana)	Português como Língua Estrangeira e Segunda Língua (30h - obrigatória)
9. UFVJM	Pedagogia (Educação a distância)	Português como Segunda Língua para Surdos na modalidade escrita (60h - obrigatória)
10. UFOP	Letras-Português (Instituto de Ciências Humanas e Sociais)	Libras: Português como Segunda Língua (60h - optativa)
11. UNIFAL	Letras-Português e Literaturas da Língua Portuguesa (Unidade Sede)	Tópicos em Política Linguística: ensino de Português como L2 para surdos (?h - optativa)
12. FURG	Letras-Língua Portuguesa (<i>Campus</i> Carreiros)	Ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos e Literatura Surda (72h - obrigatória)
13. UFRGS	Letras-Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (<i>Campus</i> do Vale)	Reflexões sobre Português como língua adicional para surdos (60h - optativa)

Tabela 1: Descrição das disciplinas encontradas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Do total das sessenta e nove (69) universidades federais brasileiras consultadas, considerando as IES que possuem os cursos Pedagogia e de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, foram encontradas disciplinas que focalizam, em alguma medida, o ensino de Português para surdos, em apenas treze (13) instituições. Tendo em vista esse número, é possível dizer que o panorama denota um cenário desfavorável à educação linguística do surdo, uma vez que o número de IES que possui componente curricular voltado ao ensino de Português para surdo representa apenas cerca de 20% do quantitativo total de instituições averiguadas.

Quanto ao número de disciplinas encontradas, a pesquisa revelou a oferta de vinte e cinco (25) componentes curriculares que abordam o ensino de Português para surdos, abarcando os vinte e quatro (24) cursos que oferecem tal formação (com a existência de duas disciplinas no Curso de Letras-Português, da Universidade Federal de Alagoas (*Campus* Arapiraca) e a oferta da mesma disciplina por vários cursos). Desses vinte e cinco (25) componentes, quatorze (14) são ofertados em cursos de Letras-Português e onze (11) em cursos de Pedagogia. Desse total, não foi possível obter acesso à ementa de quatro (4) disciplinas, ou seja, vinte e uma (21) ementas foram coletadas para a análise.

Como mostra a tabela, o número da oferta das disciplinas (25) se diferencia do quantitativo de IES (13) que possuem esse tipo de componente curricular, em virtude de algumas instituições ofertarem tal disciplina a mais de um curso, envolvendo seus diferentes *campi*, como é o caso da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Essa IES possui seis (6) disciplinas distintas com enfoque em Português para surdos, abrangendo um total de onze (11) cursos, sendo todas elas

componentes curriculares obrigatórios. Sopesando esse número e a obrigatoriedade da oferta, essa é a IES que se mostra mais atenta à importância da formação de professores de Português para surdos.

Como se pode notar nos dados, tendo em conta os agrupamentos dos componentes com nome, carga horária, ementa e bibliografia iguais, foram encontradas vinte (20) disciplinas diferentes, sendo onze (11) obrigatórias, oito (8) optativas e uma extinta - neste último caso, conforme informações obtidas por e-mail (*vide* tabela 1). Tal extinção constitui um retrocesso no âmbito da implementação de políticas linguísticas explícitas voltadas a fornecer uma educação mais significativa e condizente com a especificidade linguística-cultural dos surdos.

Tendo em vista os dados, notamos a importância de tecer problematizações sobre o desenho das propostas das disciplinas, sobretudo, quanto aos seus nomes, às bibliografias indicadas e aos tópicos das ementas. Na sequência, pormenorizamos os pontos mais importantes a partir dos aspectos supramencionados.

No que respeita às nomeações das disciplinas, dos vinte (20) diferentes componentes curriculares, treze (13) são concebidos numa perspectiva de Segunda Língua, representando 65% do total. A partir dessa nomeação, notamos a reiteração da hierarquização linguística estabelecida por políticas linguísticas explícitas, ao se referirem à língua de sinais como Primeira Língua (L1) e ao Português como Segunda Língua (L2). À luz de horizontes translíngues e decoloniais, é possível dizer que esse tipo de nomeação contribui para o estabelecimento de hierarquias entre línguas (L1, L2, LE⁸), por estabelecer graus de importância entre elas (Lima; Rezende, 2019). Nessa perspectiva, Lima e Rezende (2019, p. 7) esclarecem que a hierarquização de “diferenças linguísticas entre os povos” institui, de forma natural, “o grau de importância política de cada grupo. Nessa lógica, quanto maior for a importância em uma escala, maiores serão as chances de exercer poder e dominar”. Por consequência, quem possui menor influência (isto é, os grupos minoritários) acaba sendo subalternizado e deixado à margem da sociedade.

Entendemos que, sendo caracteristicamente estabelecedores de relações de poder, quando optam por nomear as línguas de forma a representar uma como mais importante do que a outra, os documentos oficiais acabam por estabelecer relações de oposição entre elas, mobilizando, por vezes, o preconceito linguístico e não abrindo espaço para a promoção de uma educação linguística ampliada, a qual envolve não apenas uma língua, mas todas as práticas de linguagem que constituem o repertório comunicativo, neste caso, dos surdos. Ademais, essa nomeação pode reforçar a colonialidade do poder, contribuindo para fortalecer as “relações de oposição e para [estabelecer] os antagonismos sociais” (Brito; Lima; Rezende, 2021, p. 254).

Ainda sobre os dados da pesquisa, um aspecto importante que visualizamos é que, das vinte (20) diferentes disciplinas identificadas na pesquisa, dezoito (18) especificam que o ensino de Português é para surdos. Subentendemos, a partir disso, que as disciplinas reconhecem que o ensino de Português para surdos carece

⁸ Língua Estrangeira.

de metodologias diferentes se comparado ao ensino de Português como língua adicional para uma pessoa ouvinte, já que envolve, para cada um desses públicos, modalidades diferentes dessa língua, focalizando na escrita, no caso do surdo. Além disso, notamos duas (2) disciplinas que concebem o ensino de Português para surdos como língua adicional, a saber: *Metodologias e Prática de Ensino de Português como Língua Adicional para Surdos* (da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e *Reflexões sobre Português como língua adicional para surdos* (da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Nesse último caso, compreendemos que a não identificação da hierarquia funcional da língua oral como L2 possibilita entender que a concepção do ensino de Português como língua adicional afasta-se das distinções hierarquizantes, deixando subentendido que à língua de sinais se agrega o Português constituindo um único repertório linguístico do surdo. Para além do avanço inerente à superação da hierarquia linguística e o conseqüente reconhecimento e valorização do pluri/multilinguismo, convém ressaltar “a possibilidade de o(a) surdo(a) ter duas primeiras línguas ou duas línguas maternas, sem que isso seja um problema. Seria a superação da concepção monolíngue e do paradoxal bilinguismo monolíngue de Estado” (Lima; Rezende, 2019, p. 5). Portanto, ao se optar por descrever o Português como língua adicional, acolhendo-se, por consequência, a constituição plurilíngue dos surdos, parece haver um movimento que contribui com as decolonialidades “do poder, do saber e da linguagem no processo de letramento dos(as) surdos(as), porque ocorre, nessa complexidade sociolinguística, inevitavelmente, a ruptura com o racionalismo científico (linguístico e epistêmico) eurocêntrico” (Lima; Rezende, 2019, p. 16). Maldonado-Torres (2018, p. 40) ratifica essa ideia ao salientar que a decolonialidade refere-se “à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos”.

Sabemos que muitos alunos surdos, ao adentrar à escola, não possuem o conhecimento da Libras, pelo fato de a maioria nascer de pais ouvintes e não ser exposta, precocemente, ao uso da língua de sinais, dificultando, mais tarde, a assimilação do Português escrito. Para Barbosa, Neves e Barbosa (2013), o que facilita a aprendizagem do Português para surdos é eles terem uma base linguística da língua sinais para subsidiar a assimilação de uma língua oral-auditiva. Os autores acrescentam que é muito importante que o professor de Português para surdos tenha o conhecimento da Libras, pois, em contexto de surdez, “quando ocorre a mediação na L1, ou seja, a leitura do texto com interpretação em Língua de Sinais, os surdos descobrem as possibilidades de leitura e conseguem atribuir sentido” (Vieira-Machado; Vieira-Machado, 2020, p. 337) aos textos em Português. Nesse sentido, as línguas precisam conversar entre si para que possa ocorrer um ensino adequado ao estudante surdo. Isso posto, o processo de educação linguística de surdos é complexo e o profissional da educação necessita estar preparado para lidar com o público surdo e suas demandas linguísticas. Isso explica a necessidade de uma formação docente com foco na educação linguística ampliada, como concebido por Cavalcanti (2013). A autora argumenta que apostar em uma educação linguística ampliada, por ter interfaces com outros campos de estudos, pode ser o caminho para possibilitar uma postura crítica do professor, baseada em um compromisso ético. Além disso, é possível suscitar maneiras conscientes de pensar a língua/linguagem sob perspectivas plurais, afastando-se

de práticas educacionais que focam em uma língua normativa e estanque, sem dar nenhuma importância às realidades semióticas e enunciativas dos estudantes surdos, conforme defendem Lima e Rezende (2019).

Quanto às bibliografias que dão suporte teórico às disciplinas, percebemos a ausência de textos mais atuais, especialmente, os de epistemologias que mobilizem um caráter mais dinâmico e ampliado para o ensino de Português para surdo. Notamos que os textos com maior recorrência têm data de publicação de 19 a 30 anos, anteriores, inclusive, ao Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que regulamenta a lei da Libras. Como exemplo, podemos citar a obra *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica*, de Salles et al (2004). Esse título mostrou-se, nos dados, como a obra mais recorrente nas disciplinas encontradas, apresentando-se na bibliografia de nove (9) componentes curriculares, considerando os volumes 1 e 2 da obra.

Outra referência que chama atenção por enunciar uma promessa de aprendizagem fácil do Português, contrariamente a como é para os surdos em contexto escolar inclusivo, quando o ensino é conduzido com estratégias ouvintistas, é a seguinte: *Português Urgente!: método simples e rápido para escrever sem errar* (Pimenta, 1998). Portanto, a ausência de referências voltadas a uma educação linguística ampliada, embasadas em epistemologias mais atuais como, por exemplo, Translinguagem e Decolonialidade, contribui para a manutenção de um ensino deficitário e pouco sensível às especificidades dos surdos. Pela ótica de Vieira-Machado e Vieira-Machado (2020, p. 324), ancorados em Lopes (2006), o ensino/aprendizagem de alunos surdos por um viés puramente gramatical é algo que lhes é muito prejudicial, pois práticas mecânicas e sem finalidade de memorização bem como “a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para o que aprendem”.

Podemos ratificar esse pensamento tendo em vista termos realizado uma pesquisa recentemente, cujo objetivo era montar um banco de dados com pesquisas relacionadas à educação linguística dos surdos com vieses translíngues e decoloniais, e, ao final da pesquisa, termos constatado que, apesar dos estudos serem ainda tímidos, o maior número de trabalhos encontrados sob tais vieses faz parte de pesquisas recentes (dos anos de 2020 e 2021). As discussões esboçadas nesses trabalhos apontam a importância de práticas de ensino de Português para surdos serem orientadas por epistemologias que respeitam sua singularidade, a exemplo da Translinguagem, a qual leva em consideração a solidariedade entre línguas para a produção de sentido (Ribeiro, 2021), e de perspectivas decoloniais, por contribuírem para um ensino mais humanizado, pluralista e ético.

A pesquisa citada possibilitou perceber que os alunos surdos, em contexto de aprendizagem, transitam entre a Libras e o Português (Agría; Vieira, 2013; Morais; Brito, 2020; Silva, 2018; Silva; Santos, 2017), revelando a fluidez inerente à educação linguística desses alunos, como postulado pela Translinguagem. Por isso, “a reflexão sobre as relações entre os eventos de escrita de alunos surdos e os contextos de educação envolvendo práticas translíngues constitui-se como fundamental” (Muniz; Ramos, 2021, p. 185). Nessa direção, entendemos que o ensino de Português para surdos pautado nos pressupostos da Translinguagem pode oferecer bases capazes de proporcionar a esses estudantes uma educação

linguística ampliada e decolonial. Ademais, para que os surdos alcancem um nível adequado de ensino, mostra-se necessária uma formação docente direcionada a uma educação linguística ampliada, como postulado por Cavalcanti (2013) e por Silva e Santos (2017), pois apenas a inserção desses alunos no ambiente escolar não lhes garante um ensino condizente com as suas particularidades, tampouco significativo para o desenvolvimento de sua autonomia, conforme pressupostos freireanos (Freire, 1996).

Quanto aos enfoques temáticos das disciplinas, um diferencial dentre os componentes curriculares é a disciplina *Reflexões sobre Português como língua adicional para surdos*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ela se destaca por propor incluir, em seus estudos, questões sobre políticas linguísticas, como se nota no tópico *Políticas linguísticas e Português escrito*⁹ (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023), algo que é muito caro às pessoas surdas, as quais incansavelmente reivindicam que se implementem, nos espaços educacionais, as políticas linguísticas já alcançadas legalmente. Abordar o ensino do Português escrito dentro do escopo de políticas linguísticas pode oportunizar aos licenciandos notarem o papel e a importância deles na implementação de políticas linguísticas explícitas ou implícitas que sejam mais sensíveis às pessoas surdas. Outro ponto de destaque da proposta dessa disciplina é o fato de demonstrar orientar-se pelos estudos dos letramentos, como notamos no seguinte tópico: *Letramento e gêneros do discurso nas práticas sociais de leitura e escrita em Português* (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2023). Ao evidenciar os gêneros discursivos aplicados à educação linguística, a disciplina contribui para se reconhecer as diferentes práticas de linguagem que constituem a sociedade nas suas mais variadas esferas de atividade, bem como para se entender que as línguas e linguagens variam conforme os contextos em que circulam. Nesse sentido, a disciplina pode abrir caminho para uma educação linguística ampliada por se vislumbrar, em sua construção, uma “visão de língua e linguagem como práticas sociais, vivas, contextuais, em constante transformação” (Casotti; Ferraz, 2019, p. 17).

Apesar de um cenário insatisfatório em relação à bibliografia dos cursos, algumas disciplinas se mostram inovadoras, em seus ementários. A disciplina *Língua portuguesa como segunda língua para surdos*, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, por exemplo, diferencia-se das demais disciplinas encontradas por apresentar na descrição de sua ementa o seguinte tópico, dentre os demais: *Abordagem Temática Relacionada à Educação Ambiental, Direitos Humanos, entre outros* (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2019b). Considerando o fato de esse tópico extrapolar o enfoque em conhecimentos linguísticos, a perspectiva de ensino do componente curricular, além de vislumbrar uma educação para a vida, ao apresentar como relevante o ensino consubstanciado pela educação ambiental, relaciona o ensino de Português para surdos com pressupostos dos direitos humanos, já que a disciplina focaliza essa língua. Assim, ousamos admitir que a ementa abre espaço para o reconhecimento de que a dignidade humana, à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Onu, 1948), também se efetiva

⁹ Embora a disciplina *Tópicos em Política Linguística: ensino de português como L2 para surdos*, da Universidade Federal de Alfenas, também o faça, não foi possível obter a ementa do curso, de modo que não é possível tecer considerações sobre a proposta do componente curricular.

“pela linguagem, pelo poder dizer: o direito à liberdade de expressão”, sendo que “linguagem é epistemologia, sentimentos, cosmo percepção” (Brito; Lima; Rezende, 2021, p. 259). Entendendo que a dignidade linguística do surdo é resguardada quando o ensino é baseado em práticas linguísticas que respeitam a sua singularidade, abordar direitos humanos no âmbito da educação linguística propicia a realização de discussões sobre o direito das pessoas às suas línguas e a pertencerem às suas comunidades linguísticas.

Acreditamos ser relevante citar, também, a disciplina *Língua portuguesa para surdos*, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Os tópicos da disciplina, *Desmistificações em relação à surdez na perspectiva dos Estudos Surdos e O fazer pedagógico diante da diferença: surdez* (Universidade do Mato Grosso do Sul, 2018e), revelam a necessidade de desconstruir visões preconceituosas sobre o surdo e a surdez. Essas questões mantêm relação com a ideia de desinvenção das línguas discutida por Makoni e Pennycook (2015), uma vez que esses autores defendem a necessidade de desconstruir pensamentos colonialistas, especificamente sobre as línguas, a fim de ser possível sua reconstituição. Podemos relacionar esse pensamento com o propósito de desconstruir visões que minimizam o surdo, principalmente, o pensamento de que este é inferior ao ouvinte por possuir uma língua com modalidade diferente da língua oral. Nessa direção, é importante reconstruir a visão de que “essas diferenças não deveriam marcar nem fortalecer a relação de poder entre ouvintes e surdos(as)” (Lima, Rezende, 2019, p. 5), além de desconstruir a visão que reitera a supervalorização da proficiência linguística de modo a exigí-la do surdo no que respeita à Língua Portuguesa escrita e a subjogá-lo quando não atende a essa exigência. Entendemos que o pensamento de domínio linguístico reforça o colonialismo linguístico, em que se supervaloriza o “domínio das estruturas gramaticalmente corretas, sem dar nenhuma importância às realidades semióticas e enunciativas desses(as) alunos(as) [surdos]” (Lima; Rezende, 2019, p. 6-7), tampouco promove uma educação linguística ampliada. Por isso, esperamos que, à luz do resultado da pesquisa, possamos fomentar discussões sobre uma educação linguística que valorize a singularidade da pessoa surda, que considere o enfrentamento ao preconceito linguístico e que seja a favor de posturas linguísticas decoloniais, contribuindo para a promoção de uma educação linguística ampliada.

Diante do resultado da pesquisa, percebemos que, mesmo quando há políticas linguísticas que amparam os surdos, quem possui o poder para implementá-las não o faz e, quando faz, muitas vezes, não leva em consideração suas particularidades de aprendizagens, promovendo uma “violência epistêmica” (Makoni; Pennycook, 2015), por não contribuir com práticas educacionais que condizem com sua realidade. Além disso, de acordo com Rangel (2022), as políticas públicas são construídas “ao longo de disputas e polêmicas essencialmente políticas” (Rangel, 2022, p. 27), resultando no fato de que muito do que vigora no âmbito educacional nada mais é do que resultado de acordos administrativos que elegem o público-alvo, objetivo etc. e contam com a participação direta ou indireta de órgãos governamentais (Rangel, 2022). Logo, vemos que existem muitos fatores que envolvem a implementação e o êxito de uma política linguística. Sem falar nos efeitos negativos que os documentos oficiais ocasionam, especialmente nos casos em que legislam em prol de uma única língua. A Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), por

exemplo, que reconhece a Libras como língua oficial das pessoas surdas, embora se constitua como um avanço para a comunidade surda, deixa explícito, no documento, que essa língua é o meio de comunicação e expressão dos surdos, ou seja, visualizamos a concepção de língua “como instrumento de comunicação” e não “como processo de interação” (Albres; Oliveira, 2013, p. 40). Na ótica de Albres e Oliveira (2013, p. 47), a língua entendida como um código “usado para transmitir mensagens de um emissor para um receptor” desconsidera “os aspectos sociais, históricos e individuais”. Sob nosso olhar, entendemos que essa concepção de língua foi a mais recorrente na estruturação das disciplinas de Português para surdos por entrevermos que as disciplinas, em sua maioria, privilegiam o desenvolvimento de “um ensino descontextualizado e com foco na gramática” (Albres; Oliveira, 2013, p. 60), mais precisamente na de caráter normativo.

Nossas esperanças são de que as políticas linguísticas voltadas à população surda possam ser pensadas de forma que se cumpra as reivindicações e necessidades dessas pessoas, especialmente no âmbito educacional, pois há mais políticas públicas de cunho clínico-médico, com o propósito de “curar” os surdos, a exemplo da disponibilização de prótese e de implante coclear, pelo Sistema Único de Saúde, do que ações efetivas para a oferta de uma educação linguística embasada em epistemologias e metodologias reconhecedoras da importância de fatores culturais e identitários, espelhados na concepção de língua como forma de interação humana. Entendemos que essa concepção de língua/linguagem propicia a promoção de uma educação linguística ampliada de base translíngua e decolonial. Ante isso, esperamos que a criação de políticas linguísticas, reivindicada por grupos minoritários, não seja uma estratégia dos governos com o propósito de “manter a estabilidade social, ou seja, uma estratégia para acalmar os ânimos com promessas e projetos que incluem os grupos historicamente excluídos e que têm por objetivo maior manter a economia e estabilidade do modelo neoliberal” (Walsh, 2009, p. 16 *apud* Souza; Silva; Souza, 2021, p. 271). Em vez disso, esperamos que as políticas linguísticas sejam fortalecidas com o reconhecimento das línguas em geral e com a valorização dos povos e suas culturas, abrindo caminhos para uma educação linguística ampliada reconhecedora desses aspectos, a começar na implementação dessas políticas no âmbito da formação docente.

Considerações finais

Como dito, a discussão desenvolvida neste artigo aborda os resultados de uma pesquisa de iniciação científica, a qual objetivou realizar um levantamento da oferta de disciplinas sobre o ensino de Português escrito para surdos em cursos de licenciatura em Letras-Português e em Pedagogia, de universidades federais brasileiras. A discussão foi norteadada pela seguinte pergunta de pesquisa: As propostas de Português para surdos possibilitam o desenvolvimento de uma educação linguística ampliada? A partir dela, percebemos que a maioria das propostas de ensino de Português para surdos não possibilita o desenvolvimento de uma educação linguística ampliada, haja vista que muito do que é proposto nos componentes curriculares é voltado a um ensino de língua estanque. Dessa maneira, entendemos que, para a realização de uma educação linguística exitosa,

tanto para o surdo quanto para qualquer outra pessoa, a língua necessita ser entendida na sua heterogeneidade, pensada além das línguas nomeadas e atrelada às diversas semioses para a produção de sentido. Além disso, as disciplinas faltam com este item tão caro às pessoas surdas, qual seja, uma educação linguística que considere as culturas e as identidades surdas. Diante disso, percebemos que, em vez de melhorias de ensino para essa população, há um afrouxamento quanto aos avanços já conquistados por estes, em termos de políticas linguísticas.

No ensino de línguas, ratificamos a necessidade de entender a língua sob vieses mais situados e acolhedores da integralidade humana, tal como se enunciam concepções sociointeracionistas e discursivas, afastando-se de concepções puristas e de proficiência de línguas, especialmente no ensino/aprendizagem em contexto de ensino de Português para surdos. Nesse sentido, advogamos por uma educação linguística pautada na Translinguagem e na Decolonialidade por entendermos que essas orientações epistemológicas possibilitam a realização de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez e abre espaço para o “engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser” (Maldonado-Torres, 2018, p. 52). Isso posto, argumentamos que a educação linguística do surdo precisa ser pensada com mais atenção, compromisso, ética e responsabilidade.

As discussões e problematizações feitas neste artigo, acerca das disciplinas encontradas, pretendem contribuir com o vislumbre de caminhos possíveis para se pensar o cumprimento da oferta da disciplina de Português para surdos na formação docente, de modo a promover uma educação reconhecedora da(s) identidade(s) linguística(s) dessas pessoas e, assim, garantir uma educação linguística ampliada. Esperamos, também, que este trabalho possa abrir espaço para a discussão sobre a necessidade de propostas didáticas e epistemologias mais sensíveis à personalidade surda no âmbito da educação linguística, desde a Educação Básica à formação docente, dada a pluralidade cultural, identitária e de linguagens que envolve o ensino de pessoas surdas.

Referências

AGRIA, Ana Cristina Queiroz; VIEIRA, Cláudia Regina. Conceito de língua materna, primeira língua e segunda língua e suas implicações no campo da surdez. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 105-123.

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sônia Regina. Concepções de língua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). *Libras em estudo: política linguística*. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 39-66.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BARBOSA, Felipe Venâncio; NEVES, Sylvia Lia Grespan; BARBOSA, Andréa Ferreira. Política Linguística e Ensino de Português como Segunda Língua. *In*: ALBRES, Neiva de

Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). *Libras em Estudo: política educacional*. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 119-137.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 de agosto de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRITO, Laura de Pina Ferreira; LIMA, Hildomar José de; REZENDE, Tânia Ferreira. Educação linguística plural para consolidação dos direitos humanos para a diversidade. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, n. 22, v. 2, p. 253-271, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40908/31935>. Acesso em: 20 out. 2023.

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.

DORTA, Jéssica Vasconcelos. Palavreando em travessia: as potencialidades do design para a ampliação dos patrimônios vivenciais dos surdos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, n. 22, v. 2, p. 272-294, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40962/31936>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DIAS, Nelson; ANACHE, Alexandra Ayach; MACIEL, Ruberval Franco. Os Limites e Contradições da Educação Bilíngue para Estudantes Surdos. *Revista de ensino, educação e ciências humanas*, v. 21, n. 1, p. 47-54, 2020. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/7713>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FERRAZ, Daniel de Mello; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. Por que devemos insistir no debate sobre letramentos, políticas linguísticas e educação linguística? In: CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer; FERRAZ, Daniel de Mello (org.). *Letramentos, políticas linguísticas e educação linguística em contexto capixaba*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 13-32.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LADD, Paddy. *Em Busca da Surdidade I. Colonização dos Surdos*. Tradução: Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LEITE, Letícia de Sousa; CABRAL, Tayna Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605/33077>. Acesso em: 14 jan. 2023.

LIMA, Hildomar José de; OLIVEIRA, Denise Pimenta de; LOBATO, Margareth Cavalcante de Castro; COSTA, Pedro Augusto Lino Silva. Educação, direitos humanos e epistemologias contra-hegemônicas. *REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Goiás, v. 10, n. 1, p. 213-227, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6201>. Acesso em: 20 out. 2023.

LIMA, Hildomar José de; REZENDE, Tânia Ferreira. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270/pdf_1. Acesso em: 11 jun. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Tradução de Cristine Gorski Severo). Desinventando e (re)constituindo línguas. *Working Papers em Linguística*, v. 16, n. 2, p. 9-34, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p9/33175>. Acesso em: 10 out. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 30-61, 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada*. D.E.L.T.A., v. 10, n. 2. p. 329-338, 1994.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación. *Revista Creatividad y Sociedad*, n. 2, p. 41-56, 2002.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. *Sentipensar: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari de; BRITO, Giovane. A organização da mensagem em descrições produzidas por alunos surdos: aprendizagem de Língua Portuguesa como L2. *Escrita*, Nilópolis, v. 11, n. 2, p. 176-193, 2020. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/3969/pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

NEGREIROS, Karine Albuquerque de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; BARROS, Adriana Lucia Escobar Chaves de. Português como segunda língua para surdos na formação de professores e as políticas de educação inclusiva. In: BARROS, Adriana Lucia

Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque de (org.). *Libras em diálogo: interfaces com o ensino*. Campinas: Pontes, 2018, p. 177-193.

MUNIZ, Valéria Campos; RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira. Educação linguística no contexto de graduandos surdos: Contribuições dos estudos decoloniais e de translinguagem. *Pensares em revista*, São Gonçalo-RJ, n. 22, p. 181-201, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60549/39467>. Acesso em: 11 out. 2023.

OLIVEIRA, Gisele de Freitas Paula. Dos PCN à aula: a política linguística/pedagógica em questão. In: CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer; FERRAZ, Daniel de Mello (org.). *Letramentos, políticas linguísticas e educação linguística em contexto capixaba*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

PIMENTA, Reinaldo. *Português Urgente!: método simples e rápido para escrever sem errar*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 18 nov. 2023.

RANGEL, Egon de Oliveira. Políticas linguísticas em educação: o lugar incerto da formação docente. In: SILVA, Kleber Aparecido da (org.). *Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022, p. 17-30.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Do direito de ser (múltiplos): em favor de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 353-373, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40856/31942>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; NAVES, Rozana Reigota. *Estudos Gerativos de Língua de Sinais Brasileira e de Aquisição do Português (L2) por Surdos*. Goiânia, Go: Cãnone, 2010.

SILVA, Giselli Mara da. Transitando entre a Libras e o Português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 206-229, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60793/36652>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, Ivani Rodrigues; SANTOS, Maria Elena Pires Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; EL KADRI, Michele Salles; WINDLE, Joel Austin (org.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues*. Campinas, SP: Pontes, p. 269-301, 2017.

SOUZA, Adriana Alves Novais; SILVA, Veleida Anahí da; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Interculturalidade e inclusão: uma crítica às políticas de inclusão de surdos no Brasil. *Debates em Educação*, v. 13, n. esp., p. 267-281, 2021. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12051/9091>. Acesso em: 21 out. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Universidade e educação linguística. *Revista da Unisul*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 85-98, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Curso de Letras-Português e Literaturas da Língua Portuguesa-Unidade Sede. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Português e Literaturas da Língua Portuguesa*. Alfenas, 2019. Disponível em: <http://academico.unifal-mg.edu.br/sitecurso/arquivositecurso.php?arquivold=315>. Acesso em: 27 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Curso de Pedagogia-Campus Sertão. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Delmiro Gouveia, 2018a. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus_sertao/projeto-pedagogico-pedagogia-licenciatura-2018.pdf/view. Acesso em: 14 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Curso de Letras-Português-Campus Arapiraca. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Português*. Arapiraca, 2018b. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/graduacao/letras/documentos/projetos-pedagogicos/projeto-pedagogico-2018/view>. Acesso em: 14 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. Curso de Letras-Português-Campus Santana. *Ementa do Curso de Letras-Português*. Santana, 2019. Disponível em: <https://www2.unifap.br/letras-santana/files/2022/09/Ementa-Individualizada-Portugues-como-Lingua-Estrangeira-e-Segunda-Lingua.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Curso de Pedagogia-Campus Campina Grande. *Matriz Curricular do Curso de Pedagogia*. Campina Grande-PB, 2022. Disponível em: <http://pedagogiaufcg.blogspot.com/p/ppp-do-curso-de-pedagogia-ufcg.html>. Acesso em: 16 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Curso de Letras-Português-Campus Samambaia. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Português*. Goiânia, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/2014_PPC_port.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Pedagogia-Campus Aquidauana. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Aquidauana, 2017. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=306508>. Acesso em: 04 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Pedagogia-Campus Ponta Porã. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Ponta Porã, 2018a. Disponível em: <https://cPPP.ufms.br/files/2020/05/Curr%C3%ADculo-atualizado-do-Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Letras-Português Literatura-Campus Três Lagoas. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Português Literatura*. Três Lagoas, 2018b. Disponível em: <https://cptl.ufms.br/projeto-pedagogico-de-curso-letras/>. Acesso em: 04 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Pedagogia-Campus Três Lagoas. *Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia*. Três Lagoas, 2018c. Disponível em: <https://cptl.ufms.br/estrutura-curricular-pedagogia/>. Acesso em: 04 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Pedagogia-Campus Naviraí. *Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia*. Naviraí, 2018d. Disponível em: <https://cpnv.ufms.br/files/2020/08/Nova-Estrutura-Curricular-do-Curso-de-Pedagogia-a-partir-de-2019.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Letras-Português Literatura-Campus Aquidauana. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Português Literatura*. Aquidauana, 2018e. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jKIYVbJqonzntsarlRUDkIlgKZs9Klkp/view>. Acesso em: 2 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Pedagogia-Campus Campo Grande. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Campo Grande, 2019a. Disponível em: <https://faed.ufms.br/files/2021/09/PPC-Completo-2019.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Pedagogia-Campus Pantanal. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Corumbá, 2019b. Disponível em: <https://cpan.ufms.br/files/2014/08/Res-COGRAD-Pedagogia-Licenciatura-Cpan.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Letras-Campus Coxim. *Grade Curricular do Curso de Letras*. Coxim, 2022a. Disponível em: <https://ensino.ufms.br/cursos/grade/0805>. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Letras-Português-Agência de educação digital e a distância. *Estrutura Curricular do Curso de Letras-Português*. Educação a distância, 2022b. Disponível em: <https://ensino.ufms.br/cursos/grade/3204>. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Curso de Pedagogia- Agência de educação digital e a distância. *Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia*. Educação a distância, 2022c. Disponível em: <https://ensino.ufms.br/cursos/grade/3201>. Acesso em: 02 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Curso de Letras-Português-Instituto de Ciências Humanas e Sociais. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Português*. Mariana, 2019. Disponível em: https://ichs.ufop.br/sites/default/files/ichs/files/resolucao_ cepe_7750_ltp.pdf?m=1592322845. Acesso em: 11 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Curso de Letras-Português-Campus Universitário de Abaetetuba. *Matriz Curricular do Curso de Letras-Português*. Abaetetuba-PA, 2022. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Letras-Língua Portuguesa-Campus Carreiro. *Matriz Curricular do Curso de Letras-Língua Portuguesa*. Carreiros, 2023. Disponível em:

https://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/publico/bin/cursos/tela_ql_visual.php?cd_curso=061*994. Acesso em: 15 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Curso de Pedagogia-Campus Caicó. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Caicó-RN, 2018. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000064. Acesso em: 16 dez. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa-Campus do Vale. *Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa*. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/Graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodHabilitacao=109&CodCurriculo=318&sem=2021012>. Acesso em: 19 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. Curso de Letras-Língua Portuguesa-Campus Tomé Açú. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras-Língua Portuguesa*. Tomé Açú-PA, 2018. Disponível em: https://proen.ufra.edu.br/images/ppcs/tome_acu/ppc_portugues_tome_acu.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Curso de Pedagogia-Educação a distância. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Diamantina, 2018. Disponível em: <http://www.ead.ufvjm.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/Projeto-Pedagogia-EaD-MODIFICADO-29-01-19-final-corrigido.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; VIEIRA-MACHADO, Leonardo Lúcio. Práticas e políticas de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos usuários de Libras. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 27, p. 320-339, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27431>. Acesso em: 23 out. 2023.

Para citar este artigo

PAZ, Liliane Lima; RIBEIRO, Gilmar dos Reis. Ensino de português para surdos na formação docente: uma discussão em favor de uma educação linguística ampliada. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 13, n. 2, p. 415-441, maio-ago. 2024.

Autoria

Liliane Lima Paz é graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Amapá (campus Santana), professora da Educação Básica na Secretaria de Estado do Amapá. E-mail: lilianelimapaz2017@gmail.com; ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-3301-6344>.

Gilmar dos Reis Ribeiro é docente do Curso de Letras Português, da Universidade Federal do Amapá (campus Santana), doutora em Linguística

Aplicada, pelo Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: gilreis_mara@hotmail.com; ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9897-9584>.