

HUMANAS E SOCIAIS

V.10 • N.1 • 2023 • Fluxo Contínuo

ISSN Digital: 2316-3801

ISSN Impresso: 2316-3348

DOI: 10.17564/2316-3801.2023v10n1p397-413



## PERSPECTIVA DECOLONIAL: UM OLHAR SOBRE A NEGRITUDE E A SURDEZ

DECOLONIAL PERSPECTIVE:  
A LOOK AT NEGRITUDE AND DEAFNESS

PERSPECTIVA DECOLONIAL:  
UNA MIRADA A LA NEGRITUD Y LA SORDERA

Wellington Santos de Paula<sup>1</sup>  
Paula Aparecida Diniz Gomides<sup>2</sup>  
Erliandro Félix Silva<sup>3</sup>  
Ana Regina e Souza Campello<sup>4</sup>

### RESUMO

Ainda são incipientes as discussões acadêmico-científicas que articulam o duplo preconceito vivenciado pelos negros que também são surdos em nosso país, sobretudo, em relação às políticas linguísticas e educacionais voltadas a este público. Pensando nisso, este artigo se volta à problematização de estratégias voltadas para a educação étnico-racial que dialoguem com a perspectiva decolonial, tendo em vista as diferentes formas de colonização do indivíduo na sociedade. Assim, debatemos, com base em vista a análise documental como um dos principais pressupostos sobre os quais experiências formativas antirracistas e que não privem de posicionamento os sujeitos surdos possam ser implantados na Educação Básica. Defendemos que os debates sobre esse duplo preconceito podem fomentar novos reconhecimentos identitários e culturais ao povo negro-surdo.

### PALAVRAS-CHAVE

Movimento Negro Surdo. Decolonialidade. Educação Étnico-Racial.

## ABSTRACT

The academic-scientific discussions that articulate the double prejudice experienced by black people who are also deaf in our country are still incipient, especially in relation to linguistic and educational policies aimed at this public. With this in mind, this article focuses on the problematization of strategies for ethnic-racial education that dialogue with the decolonial perspective, taking into account the different forms of colonization of the individual in society. Thus, we discuss, based on a literature review and document analysis the main assumptions on which antiracist formative experiences that do not deprive of positioning the deaf subjects may be implemented in Basic Education. We argue that the debates about this double prejudice can foster new identity and cultural recognitions to the black-deaf people.

## KEYWORDS

Deaf Black Movement. Decoloniality. Ethical and Racial Education.

## RESUMEN

Las discusiones académico-científicas que articulan el doble prejuicio que viven las personas negras que también son sordas en nuestro país son aún incipientes, sobre todo en relación con las políticas lingüísticas y educativas dirigidas a este público. Con esto en mente, este artículo se centra en la problematización de las estrategias para la educación étnico-racial que dialogan con la perspectiva decolonial, teniendo en cuenta las diferentes formas de colonización del individuo en la sociedad. Así, discutimos, a partir del análisis de documentos como uno de los principales supuestos sobre los que se pueden implementar experiencias formativas antirracistas y que no privan de posicionamiento a los sujetos sordos en la Educación Básica. Sostenemos que los debates sobre este doble prejuicio pueden fomentar nuevos reconocimientos identitarios y culturales a las personas negras-sordas.

## PALABRAS CLAVE

Movimiento de Sordos Negros. Decolonialidad. Educación Ética y Racial.

## 1 INTRODUÇÃO

Problematizamos duas categorias sociais que encontram-se em tensão: a *surdez*, que está envolta em um viés capacitista de deficiência, com a negação do direito linguístico das pessoas surdas no Brasil e a *negritude*, fonte do racismo e negação identitária. Articulamos essas duas categorias para defender a importância de projetos educativos pautados no reconhecimento e na valorização da língua e da identidade surda e, ao mesmo tempo, da ancestralidade e identidade negra da comunidade negro-surda brasileira. Há um duplo preconceito, sob o ponto de vista linguístico, uma vez que as pessoas surdas se comunicam pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida como a língua de expressão da comunidade surda no país (BRASIL, 2002) e, ao mesmo tempo, o preconceito racial, advindo do histórico de opressão e escravidão em nosso país.

Amparamo-nos na perspectiva decolonial para refletir sobre a forma como o povo negro-surdo tem lidado com esse duplo preconceito, lançando problematizações que podem ser desenvolvidas pelo espaço educacional para uma maior democratização das relações sociais. A perspectiva decolonial desnuda a subserviência de determinados grupos sociais em detrimento de outros por meio da colonização do *ser*, do *saber* e do *poder*. Com a *Colonialidade*, o dito discurso civilizatório é produzido, indicando formas por meio das quais as pessoas devem pensar e se comportar, tendo em vista o alcance a determinados padrões sociais para a aceitação em sociedade.

Os discursos neoliberais e de modernização buscam medir a eficiência individual de acordo com o que é produzido, em termos de eficiência, provocando diferentes formas de violência. Em contraposição, os autores decoloniais defendem o processo de emancipação e superação de assimetrias baseada na união e reflexão sobre os processos de dominação aos quais determinados grupos sociais são submetidos. “A tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a)” (SPIVAK, 2010, p. 16).

Por meio de um referencial que estimula ideias relacionadas a uma mudança de paradigma que leve nossa sociedade a deixar de considerar aspectos típicos de nossa colonização, tais como o *preconceito* e a *subordinação*, o pensamento decolonial direciona-se a um olhar mais heterogêneo e integrativo às práticas sociais. Autores que abordam o Pensamento Decolonial (MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2008; WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018; ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020), problematizam as relações de poder em suas diferentes faces, em razão de uma ideia de modernidade que apenas legitima aquilo que pertence às classes sociais dominantes, deslegitimando, em razão disso, valores, identidades, culturas e outros pontos de vista com os quais não haja concordância.

Amparados na perspectiva decolonial indagamos: como a educação básica pode contribuir para a construção de projetos decoloniais que abordem o duplo preconceito que envolve o povo negro-surdo no Brasil? Há diretrizes nos documentos oficiais que tratem dessa temática? Com base nessas questões norteadoras, direcionamo-nos ao: i) levantamento de referenciais que estabeleçam reflexões sobre a questão da surdez e negritude; ii) identificar em documentos oficiais que determinam a educação no país caminhos para que a temática seja trabalhada na Educação Básica; e iii) propor alternativas decoloniais para que a escola problematize a questão racial e a diferença linguística que envolvem as pessoas negras e surdas em nossa sociedade.

Para o cumprimento desses objetivos, estabelecemo-nos ao longo de uma pesquisa qualitativa que tem como principal instrumento a análise documental. Ocupamo-nos de documentos oficiais que fundamentam a educação no país como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Lei 11.645 de 2008, que altera a Lei 10.639, de 2003 que determina a inclusão de conteúdos relativos à história e à cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica (BRASIL, 2003) e a nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e os dispositivos legislativos que regulamentam a educação de surdos no país (BRASIL, 2002; 2015; 2021a). Passamos à primeira seção desse artigo que trata do paradigma que estamos buscando construir, envolto em um duplo preconceito entre ser negro e ser surdo.

## 2 SER NEGRO E SER SURDO: PARADIGMAS SOCIAIS EM UM DUPLO PRECONCEITO

Analisamos um duplo preconceito que envolve a negritude e a surdez, por meio de três formas por meio das quais um indivíduo pode ser colonizado: a colonização do ser do saber e do poder. O conceito de colonialidade do poder foi proposto por Aníbal Quijano (1928-2018) para descrever e analisar o que seria uma outra face da modernidade, configurando-se com a conquista da América com intenção de perpetuação do modelo de produção capitalista, por meio da globalização (MIGNOLO, 2003).

A dominação se articula por dois eixos: pela via cultural que se estabelece por práticas eurocêntricas de controle da produção e reprodução de subjetividades, classificando hierarquicamente a população mundial e, por outra via, pela exploração social que transforma pessoas em mãos de obra, em meio ao controle de capital hegemônico. Tais fatores controlam outras esferas da vida social como a sexualidade, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade humana (MIGNOLO, 2003).

A questão racial está envolta em uma *relação de poder* estabelecida na gênese da criação de nossa sociedade, uma vez que os negros foram alvos da escravidão por séculos, o que interfere em sua humanidade e individualidade. Nosso país ainda repercute os efeitos do ideário escravista com os altos índices de morte e desigualdade que marcam a população negra. Por sua vez, quando analisamos a questão linguística, a Libras figura em uma posição de subserviência em relação à língua portuguesa, já que esta ainda não figura como uma língua oficial do país, mas sim, como uma língua de minoria, utilizada pelo povo surdo.

Apesar de termos em nosso país estímulos para a educação bilíngue de pessoas surdas, com o ensino de Libras como primeira língua, e português como segunda, esse projeto ainda não figura na esfera do real, de fato, o que repercute na concepção capacitista da surdez como deficiência e não como uma distinção linguístico-cultural e identitária (BRASIL, 2002; 2015; 2021a).

De um outro lado está a *colonialidade do ser*, que se aproxima do constructo de Descartes “penso logo existo”, deixando claro quem pensa ou deve pensar, quem está autorizado a pensar, merecendo reconhecimento. A colonialidade do ser estaria relacionada à colonização a partir de um ideal de linguagem e de seu fator colonizador acerca de outras formas de expressão não reconhecidas. Mignolo (2003) indica que a cultura é uma forma de resistência para a colonização do ser, possibilitando a

libertação nos âmbitos econômico e político. O indivíduo negro e surdo é duplamente afetado pela colonialidade do ser, face ao preconceito racial e, somado a ele, o preconceito e o estigma lançado sobre a pessoa deficiente, comumente interpretada como incapaz, corroborando a ideia de uma utilidade *versus* inutilidade social.

Por sua vez, Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 4) abordam também a necessidade de classificação social que impera na colonialidade para que seu poder seja mantido e “conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento”. Algumas classificações e imposições a determinados grupos foram embutidas de bases científicas (negro não consegue aprender porque tem o cérebro ou intelecto reduzidos) e/ou religiosas (surdo não pode ser cristão ou pessoa porque não consegue ouvir a palavra de Deus, então esta não penetra em sua consciência, sendo o surdo uma pessoa impura ou, como Aristóteles, incapaz de razão, por exemplo (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Rosa, Alves-Brito e Pinheiro (2020) abordam que nossa ciência está baseada em crenças e práticas racistas, que estão na base da criação de uma Ciência Branca e hegemônica que nega o outro, em busca do alcance, manutenção e proteção de determinado *status quo*. As epistemologias negras seriam negadas, criticadas e rechaçadas, por serem consideradas estrangeiras, oportunizando que muitas crenças passassem a ser entendidas como verdades científicas, quando, ao contrário, se tratavam apenas de manutenções de valores de comunidades racistas. Neste sentido, é importante que passemos a questionar a dita pós-verdade, que busca deslegitimar o pensamento negro. “Esse sistema de crenças da civilidade e racionalidade do colonizador termina por desumanizar, animalizando os colonizados” (ROSA; ALVES-BRITO; PINHEIRO, 2020, p. 1464).

Na mesma via, é importante utilizarmos-nos de mecanismos de resistência para a reivindicação das garantias legislativas sobre o direito linguístico do povo surdo, marcado pela razão entre utilidade *versus* inutilidade na sociedade, desde os primórdios. A cultura ouvinte estabelece um embate com a cultura surda ao não a reconhecer, alijando-a à pura deficiência, tendo a audição como algo meramente faltante às pessoas surdas. Conforme evidência Strobel (2009), a história do povo surdo é marcada pela negação identitária e, mais que isso, da própria vida.

Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C), filósofo grego, considerou que aqueles que não podiam ouvir os textos sagrados seriam infames e, por isso, deveriam ser excluídos da sociedade. Ao longo dos tempos os surdos foram mortos e/ou privados das relações sociais. Apenas com o aumento da presença de surdos nas famílias reais, a Igreja passa a buscar soluções para o fornecimento de uma educação que possibilitasse a transmissão do trono (STROBEL, 2009).

Negros e surdos sofrem em si, preconceitos que lhes toham a identidade e a cultura, uma vez que estão vivenciando a todo momento, situações de ‘normalização’ à determinado padrão. No caso dos surdos, a imposição da língua oral, com a negação dos direitos alcançados pela comunidade surda, no que tange ao reconhecimento linguístico da Libras, bem como, ao fornecimento de uma educação que lhes permita interpretar o mundo pelo aspecto viso-espacial. Em uma sociedade majoritariamente ouvinte, o surdo é visto como um deficiente que deve ser tratado e curado.

Em relação aos negros, a subalternidade sobre a qual o processo colonizador lança a esse grupo, faz com que, mesmo nos dias atuais, ainda seja possível a assimetria em diferentes níveis, quando

se fala das pessoas negras: questão econômica, como essas pessoas são interpretadas em relação à uma dada falsa expectativa de caráter, dentre outros elementos. Os resultados são impactantes e se traduzem nos casos de racismo e morte de negros no país, além da desigualdade salarial, quando estes são comparados aos brancos (CAMPOS; BENTO, 2022).

Sobre a colonização do saber, é passível considerar que sujeitos que são lançados ao estigma social, alijados de legitimidade do ser, sua identidade e cultura, aquilo que mais lhes distingue socialmente, também terão seus saberes questionados e diminuídos. A colonialidade do saber está relacionada com o eurocentrismo e considera que determinadas sociedades não detêm conhecimentos utilizando-se dessa crença para exercer a dominação (MIGNOLO, 2003). Negros e surdos são duplamente produtores de saberes e culturas.

Destacamos apenas alguns pontos que ilustram essa diversidade, como a Literatura Surda e a Literatura afro-brasileira. A disseminação de artefatos culturais que falem de realidades outras que não as européias e ouvintistas podem proporcionar uma abertura na forma como a sociedade interpreta a realidade, legitimando os saberes produzidos no interior de movimentos como o Movimento Negro Surdo por exemplo.

Campos e Bento (2022) abordam que apesar de serem considerados como um grupo homogêneo, os surdos apresentam interseccionalidades que devem impactar a forma como o ensino é destinado a eles, sobretudo na Educação Básica, momento importante de construção identitária. “A temática da identidade permeia todas as discussões na Educação Bilíngue para Surdos e Surdas, servindo como argumento desde a presença de adultos surdos na educação das gerações mais jovens até a escolha dos pais e mães pela abordagem escolhida nas suas relações comunicativas” (CAMPOS; BENTO, 2022, p. 3).

Conforme estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 9.717.318 da população brasileira possui alguma deficiência auditiva, dentre aqueles que apresentam alguma dificuldade, grande dificuldade e dificuldades permanentes para ouvir. Destes, 4.856.506 se autodeclararam como pretos e pardos. A maior concentração de surdos se encontra nas regiões Nordeste e Sudeste. Nas regiões Sudeste e Sul a maior concentração de surdos se define como branca. Na região Nordeste concentra-se cerca de 70% de surdos negros, região que concentra também o maior número de pessoas empobrecidas, fator que influencia na escassez de políticas públicas que estimulem a Educação Bilíngue e o respeito à língua, cultura e identidade surda e negra (IBGE, 2010).

A interseção surdez e raça nos remete a problematizações mais sistematizadas acerca do multiculturalismo presente no país, reafirmando a importância de estudos que questionem a exclusão escolar vivida por esses indivíduos. O âmbito escolar tem negado as múltiplas identidades que permeiam seu interior: “a complexa relação educacional que se inicia na educação básica da comunidade surda estende-se até a educação superior, coloca a comunidade negra surda diante de uma vida escolar que se isenta de pensar o sujeito dentro das intersecções, que vão além da surdez” (CAMPOS; BENTO, 2022, p. 15).

Portanto, é preciso que além do respeito às características físicas que distinguem os indivíduos, seja feita também, pelos estabelecimentos de ensino, uma imersão nas raízes que embasam a construção das identidades dos indivíduos. Passamos na próxima seção a analisar a questão étnico-racial nos documentos oficiais.

### 3 POR UMA OUTRA EDUCAÇÃO: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Atualmente há uma defesa para que práticas pedagógicas decoloniais sejam desenvolvidas no ambiente escolar. Walsh, Oliveira e Candau (2018) explicam que um dos principais argumentos dos estudos decoloniais é o fato de que eles desmascaram a ideia da modernidade como algo que esconde a colonialidade em seu cerne. Por esse motivo é visceral que pensemos em práticas descolonizadoras que partam daqueles que são subalternizados, seja em face aos preconceitos raciais, de renda, sobre países que se encontram em regiões periféricas ocidentais desvalorizadas globalmente, dentre outras composições sociais.

A modernidade não seria a causa de um desenvolvimento e quebra de paradigmas que leva a uma possível iluminação de pensamento, como muitos querem fazer acreditar, mas uma condição imposta pela Europa (Norte global e potências dominantes) às sociedades, para que elas permaneçam em condição de subalternidade, caso não se equiparem ao que deveria ser uma espécie de *modelo europeu* a ser seguido. “As classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 4). É essa a dicotomia que perdura atualmente e tem influenciado os preconceitos e a exclusão sobre os grupos minoritários como os negros e os surdos.

Maldonado-Torres (2008) esclarece que o racismo, não sendo biológico ou cultural, conforme acreditavam os ideais ligados ao nazismo, está mais relacionado à uma origem epistêmica. Conforme aponta, epistemologicamente, o racismo “descarta a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Pode basear-se na metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79).

A busca pelas bases decoloniais para explicar e também combater os processos de exploração pela raça perpassam pela construção de suportes que envolvam um outro ponto de vista mais democrático e libertador. É comum que o ambiente escolar seja entendido como um espaço social capaz de promover a luta contra as assimetrias sociais e, quando apontamos a necessidade de uma Pedagogia Decolonial ou de uma Educação Antirracista, estamos também defendendo aportes que auxiliem na construção de outras realidades, com respeito à diversidade e construção de metodologias inclusivas.

O racismo, literalmente, invisibiliza sujeitos diferentes do padrão hegemônico. Haveria, de acordo com Maldonado-Torres (2008) uma dicotomia entre o racismo puro, como uma manifestação divina, a ideia de que o racismo existe porque há um Deus racista; ou a crença na colonização como algo essencialmente humano, tendendo às hegemonias, padronizações e preconceitos. Ao analisar a história da humanidade, podemos encontrar uma série de fatores que colaboraram com o racismo.

“A colonialidade do Ser terá de se referir não apenas a um acontecimento de violência originário, mas também ao desenrolar da história moderna em termos de uma lógica da colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 95). Por meio da exploração capitalista, a colonialidade do poder é imposta e os corpos negros são levados à exploração. Contudo, é possível que o próprio racismo e a conscientização das estratégias sociais que o reproduzem abram uma frente de debates para formas outras de se relacionar com o mundo.

Um processo de construção antirracista não pode ser realizado, senão por meio da busca por informações verídicas e confiáveis sobre o movimento negro e sua trajetória de exploração e subalternidade. Somado a isso, a conscientização sobre o fato de que a branquitude é protegida por direitos e privilégios diferenciados é fundamental. De acordo com Ribeiro (2019), o racismo está internalizado em nós na ausência de pessoas negras em espaços comuns e em posições de poder, por exemplo. Há piadas e crenças internas que validam, tanto comportamentos racistas, quanto o preconceito àqueles considerados como deficientes. “Como diz a pensadora feminista negra Audre Lorde, é necessário matar o opressor que há em nós, e isso não é feito apenas se dizendo antirracista: é preciso fazer cobranças” (RIBEIRO, 2019, p. 38-39).

Oliveira e Candau (2010) consideram esse ponto de vista ao defenderem o multiculturalismo como uma oportunidade de aprendizado em meio às diferenças, tendo em vista que nossa sociedade é construída por meio de diversas influências. No Brasil, a Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 estabelece as bases para que os conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sejam trabalhados nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2008). Segundo esse dispositivo, é preciso que haja um reconhecimento em direção às origens de nosso país, que remontam a luta, em face da escravidão de negros e invasão de terras indígenas.

De acordo com a Lei nº 11.645:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, on-line).

Em adição, a chamada Lei de Cotas (BRASIL, 2012) contempla diferentes públicos desfavorecidos: estudantes de baixa renda, negros, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, fomentando sua inclusão no Ensino Superior. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sumarizados por Silva (2020), a composição racial nas universidades tem variado de forma significativa. Antes da Lei de Cotas já havia um crescimento na participação de negros nas universidades. Após a promulgação desta lei é perceptível a elevação da entrada de estudantes negros, promovendo um esforço pela equidade racial no Ensino Superior de nosso país.

Apesar de promissores as projeções são problemáticas: enquanto 66% dos jovens brancos completaram seus estudos na Educação Superior em 2017, apenas 32% jovens negros alcançaram a titulação no mesmo período. São também os negros que se identificam como *sem instrução* em 71%, contra apenas 28% de brancos sem instrução em 2017. Os dados que fundamentam nossa argumentação mostram que uma Educação Básica que não preze pelo respeito à pluralidade e inclusão também não garante um futuro igualmente promissor, visto que por enfrentarem maiores dificuldades durante a escolarização e entrada na universidade, são os negros que assumem postos de trabalho subalternizados e que reproduzem a desigualdade já tão sentida por esse grupo. Quando o indivíduo é negro e é também surdo essa realidade se agrava ainda mais.

É preciso reconhecer que o aparato legislativo brasileiro tem prezado pelo respeito aos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda. Em 2002 a Libras foi reconhecida como a língua de expressão e comunicação das pessoas surdas, sendo garantida a presença de intérpretes e a formação de professores em conteúdos relativos à língua para que estes promovam a inclusão de alunos surdos no ensino regular.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) também prevê o ensino bilíngue, determinando que a Libras deve ser ensinada como a primeira e a língua portuguesa como a segunda língua. Mais recentemente, essa prerrogativa passou a integrar também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, 2021a), com a determinação de que o ensino bilíngue para surdos seja iniciado com idade zero, se estendendo ao longo da vida, inclusive com a confecção de materiais que estimulem a visualidade.

Apesar dos avanços citados em relação à educação de surdos, o que notamos é um ensino predominantemente ouvintista, com a priorização da língua portuguesa e o isolamento e limitação comunicacional dos alunos surdos, restringindo-se à figura do intérprete de Libras em sala de aula. É comum a queixa de que as funções do intérprete são confundidas com a docência, com a expectativa que esse profissional, além de mediar a comunicação entre surdos e ouvintes também ensine os conteúdos ministrados aos alunos surdos, quiçá, a própria Libras, já que é comum que essa aprendizagem se dê de forma acidentada ao longo do percurso educacional desses alunos.

O que gera esse cenário é a visão clínico-terapêutica da surdez que trata a pessoa surda por um viés capacitista de deficiência, sem a consideração de sua língua, sua cultura e suas especificidades para a construção das aprendizagens, como o estímulo a abordagens que prezem pela visualidade (STROBEL, 2009; CAMPOS; BENTO, 2022).

Lembramos que 95% das crianças surdas nascem em famílias compostas por pais ouvintes, o que contribui para o alargamento daquilo que tem sido buscado pela comunidade surda: uma visão cultural da surdez, predominando, como já exposto acima, uma visão capacitista (QUADROS, 1997). Amparados nessa problemática que articula, ao mesmo tempo, a negritude e a surdez, como identidades múltiplas que constituem o Movimento Negro Surdo no Brasil, buscamos evidenciar a forma como nossos documentos oficiais abordam a temática. Após evidenciar a obrigatoriedade da abordagem de conteúdos que trabalhem a educação étnico-racial, bem como, o ensino bilíngue para surdos nas escolas, voltamo-nos ao exame acerca de como a BNCC se posiciona acerca dessas duas categorias.

A educação étnico-racial aparece na Base com a intenção de promoção de um ensino multicultural e que preze pela pluralidade de ideias e reconhecimento das diferenças de forma interdisciplinar. Ao considerar a importância da identificação da sociodiversidade de diferentes culturas, não deixamos de notar que a cultura surda não integra os grupos elencados pelo documento, conforme o fragmento a seguir:

[...] é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e com-

preendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. (BRASIL, 2018, p. 368).

O documento relata a Libras a partir viés secundário, quase como uma curiosidade que se apresenta aos alunos, extirpando desta o *status* sociolinguístico, equiparando-a a uma forma de expressão menor, generalista e superficial. Como é possível verificar a seguir, a Libras é comparada à meros gestos que podem auxiliar na melhoria da comunicação entre o professor e a turma, sem se considerar a complexidade semiótica que envolve essa língua. Cabe destacar que a BNCC também não estabelece nenhuma consideração sobre a cultura ou identidade surda.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9).

É problemático que em um contexto de Ensino Bilíngue na educação regular a Libras ainda seja tratada de forma tão superficial nos documentos oficiais que norteiam as práticas educativas no país. Lembramos que a lei que reconhece a Libras como a língua da comunidade surda reitera que essa língua não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

Em nossa Constituição Federal apenas uma língua é oficializada para uso em toda a nação e debates recentes vêm reforçando a importância da mudança no *status* da Libras. Caso ela passe a figurar como uma língua oficial do país, o que ainda não é realidade, talvez a Educação Bilíngue se concretize de uma forma mais enfática. Atualmente há em tramitação a Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021 que trata desta matéria (BRASIL, 2021b). O projeto busca a alteração do artigo 13 da Constituição Federal, entendendo que “a língua é instrumento convencional de comunicação e é uma forma de expressar tanto a individualidade, quanto a identidade coletiva de um povo” (BRASIL, 2021b, on-line).

Uma queixa parecida ocorre com a determinação da abordagem de conteúdos às relações étnico-raciais já que, apesar do disposto em lei, são comuns as demonstrações de folclorização do negro e do indígena apenas em datas festivas e sem aprofundamento crítico. É comum que se fale sobre, mas não se fale junto, o que dificulta a criação de laços efetivos entre os alunos e os movimentos, tanto de negros, quanto de surdos, com a problematização de suas raízes, lutas, identidades, culturas, violência sofrida e soluções viáveis. Entendemos que o Movimento Negro Surdo se encontra em uma posição de reflexão e refração do duplo preconceito sobre o qual temos falado, que se materializa em documentos determinadores de práticas educativas no país, mas que não dialogam com as políticas legislativas de garantias de direitos para esse grupo específico.

## 4 EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE A PARTIR DO MOVIMENTO NEGRO SURDO

Indicamos, defendendo que devemos nos apropriar da Pedagogia Decolonial para trazer ao debate as especificidades do Movimento Negro Surdo na Educação Básica, que é possível conceber uma Pedagogia Decolonial que estaria diretamente relacionada ao ato de colaborar para que, por meio de intervenções pedagógicas seja elencada “a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5). A escola deve se constituir como um espaço social de estímulo ao pensamento crítico que leve à transformação humana, cabendo a responsabilidade de diálogo com as diferentes assimetrias sociais, bem como, a sua problematização e redução.

Esses objetivos são possíveis, segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018), a partir de um processo que leve à politização da ação pedagógica que questione a organização social e as relações de poder como algo dado. É preciso que nossos estudantes aprendam que não estamos inseridos em um contexto monocultural, mas sim, multicultural que deve ser visível e, não apenas isto, deve envolver a todas e todos na busca de soluções para que a inclusão ocorra de fato:

[...] um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

Com base nas contribuições de Walsh, Oliveira e Candau (2018) defendemos que o reconhecimento das assimetrias sociais e desigualdades pelas quais diversos grupos sociais passam diariamente em nossa sociedade não é algo fácil e simples. Há alternativas para que grupos sociais subalternizados sejam reconhecidos, tendo seus direitos respeitados, em face do entendimento de que estamos inseridos em uma sociedade plural, dotada de capacidades múltiplas.

São as nossas diferenças que promovem riquezas na forma como nos relacionamos com o mundo e essas diferenças devem ser reconhecidas e respeitadas em sua integralidade. Ao reconhecermos o poder de nossas instituições educacionais, reconhecemos também a importância delas para a formação integral do sujeito e não apenas para a distribuição de práticas conteudistas, crítica comum sobre as abordagens pedagógicas vigentes.

Tavares e Gomes (2018) explicam a importância do papel dos professores na busca pela pedagogia decolonial nos espaços escolares, como ambientes críticos de questionamentos da realidade. Problematizações sobre como a pessoa negra e surda é interpretada em nossa sociedade fazem-se frutíferas. Um primeiro passo parte da formação de professores que deve se voltar a estabelecer esse diálogo. Ainda estamos atrelados à currículos tradicionais e que reproduzem um ideário monocultural, acrítico e reprodutivista. Conforme salientam: “O mundo mudou, mas os modelos de formação de professores e de educação não se alteraram” (TAVARES; GOMES, 2018, p. 59).

Brito e outros autores (2021) apresentam a literatura negra surda, mostrando como a literatura produzida pela comunidade surda tem crescido nos últimos anos. O caso analisado pelos autores enfoca, mais especificamente, a poesia que parte do Feminismo Negro surdo, manifestação que pode suscitar diversos debates dentro e fora do ambiente escolar que desmistifica a visão de indivíduos distribuídos em grupos homogêneos. “A visão comum da comunidade surda como um grupo homogêneo envolto de uma mesma cultura e língua, faz apagar não apenas a pluralidade e a diversidade de identidades do imaginário da comunidade surda, como também minimiza as violências internas que ocorrem dentro da comunidade entre pares surdos” (BRITO *et al.*, 2021, p. 224). As manifestações culturais têm contribuído para que a sociedade se torne mais politizada acerca das identidades plurais.

Além disso, é preciso que as legislações que buscam a inclusão sejam cumpridas. O ensino bilíngue deve estar presente nas escolas e nas salas de aula. Ao mesmo tempo, menos ainda adianta requerer que a história africana e indígena seja trabalhada nas escolas se esse trabalho se dá por meio de um viés acrítico, ocorrendo apenas em datas festivas e de forma estereotipada. “Apesar da importância da lei, grande parte dos professores desconhece a obrigatoriedade da sua implementação e, mais grave ainda, quando conhece, não a perspectiva como um meio de combate ao racismo e à discriminação” (TAVARES; GOMES, 2018, p. 59). Os autores mostram que, em muitos casos, o cumprimento legislativo se dá de forma protocolar nas escolas, contribuindo ainda mais para a inferiorização racial já presente na sociedade.

A educação de surdos deve prezar, para além da presença do intérprete de Libras, pela manutenção do bilinguismo no ambiente escolar a partir de uma Pedagogia Surda ou Pedagogia Visual que permita que a comunidade surda se expresse de forma democrática e libertadora. O avanço das tecnologias digitais pode se tornar um aliado nas reformulações curriculares. Streiechen *et al.* (2016) criticam as diferentes investidas na busca pela integração entre surdos e ouvintes, sem nenhuma mudança nas estratégias metodológicas, algo que impacta na evasão de surdos do sistema escolar.

Ao mesmo tempo, as dificuldades na identificação e no reconhecimento identitário de negros também proporciona o apagamento da cultura e da identidade, afastando de forma vil esses estudantes. Indicamos que a literatura surda, mais especificamente, a literatura surda negra tem muito a contribuir com aulas mais plurais (BRITO *et al.*, 2021).

Ao analisarem as contribuições da obra *Mamadu, um herói surdo* produzida por Marta Morgado, Benta e Pissinatti (2021) mostram a importância da construção de personagens na literatura que apresentem assimetrias comumente negadas em nossa sociedade excludente. Obras como essa podem reforçar posicionamentos que levem ao enfrentamento dos preconceitos e estereótipos. “O sujeito vai ser construído a partir de ideias representativas apresentadas na literatura, por isso, se faz necessário estudos da literatura negra surda a fim de contribuir no processo de desenvolvimento de reflexões sobre a identidade de uma comunidade duplamente diferente” (BENTA; PISSINATTI, 2021, p. 131).

O combate ao racismo não se faz sem que o processo iniciado no século XVI seja amplamente problematizado (RIBEIRO, 2019). O *mito da democracia racial* deve ser combatido com dados sólidos e diferentes estratégias pedagógicas podem ser utilizadas na apresentação e análise de estatísticas, composição de canções, escrita de artigos jornalísticos sobre o tema, dentre outras atividades a partir das quais as escolas podem se organizar.

Ao mesmo tempo em que o estigma lançado sobre a deficiência está impregnado em cada um de nós, o racismo também se manifesta a partir da manutenção de uma única história sobre a formação da sociedade brasileira que apaga de forma violenta o movimento negro no país. Ribeiro (2019) reconhece a complexidade deste processo, uma vez que: “perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial” (RIBEIRO, 2019, p. 107)

Não se pode incluir a pessoa surda no espaço educacional sem antes proporcionar a ela formas para que ela possa se socializar naquela que é reconhecida como a sua primeira língua, sem se lançar sobre ela a concepção da deficiência. Ao pautarmos na pedagogia decolonial, passamos a questionar, sobretudo: que educação estamos ofertando? Para quem essa educação se destina? Como são formados os professores que atuam com os alunos, no caso em tela, os negros e surdos? Que pressupostos enunciativos podem ser construídos com o outro e não para o outro? Como podemos tornar mais críticos os educadores e os alunos, compreendendo-os como importantes agentes de mudança e manifestação na criação de outras realidades? (MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, 2008; WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

As produções sobre a temática ainda são incipientes e permanecem na esteira do (re)conhecimento das dificuldades vivenciadas por negros-surdos. Cabe considerar como um ganho mais imediato a abertura da mentalidade que leva à consideração das identidades múltiplas dos indivíduos capaz de mobilizar *a dupla identidade cultural do negro-surdo* (BENTA; PISSINATTI, 2021). Brancos surdos vivenciam experiências diferentes em comparação aos negros surdos e essas experiências, sobretudo as de segregação racial, devem ser combatidas. A cultura é um dos importantes meios de acesso à informação e libertação social e, por isso, estimulamos o uso da literatura surda, mais especificamente, da literatura Negro Surda para que as escolas tornem-se espaços plurais e mais acolhedores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o percurso de nossas indagações abordando os fundamentos que embasaram nossas reflexões, pautadas na defesa de que o Movimento Negro Surdo seja interpretado no espaço escolar com criticidade. Utilizamos como principal instrumento analítico documentos que direcionam a educação, relativos à abordagem da história africana e indígena na Educação Básica, bem como, os dispositivos que fomentam a inclusão de surdos por meio da educação bilíngue. Verificamos na BNCC orientações específicas para que o Movimento Negro Surdo seja respeitado, uma vez que partimos da necessidade de orientações específicas, plurais e direcionadas à tratativa deste movimento que sofre um preconceito duplo: a subjugação que se faz por meio da raça, com o apagamento, tanto da identidade negra, quanto da identidade surda, que é reduzida à mera deficiência.

Conforme anunciamos ao longo destas linhas, há dispositivos que fomentam o debate e que podem ser utilizados de forma benéfica para que o estímulo crítico seja produzido. Contudo, quando verificamos as orientações contidas na BNCC, percebemos que há uma abertura ao trabalho com as questões étnico-raciais, sem uma sistematização mais direcionada. Preocupando-nos, mais

ainda, a forma como a Libras é tratada no documento. A Base parece ignorar o reconhecimento alcançado a partir da Lei nº 10. 436/2002, promovendo o apagamento desta como língua. A Libras se equipara mais na BNCC a uma das diferentes formas de manifestação produzidas pelos seres humanos, tornando-se uma curiosidade a ser ‘descoberta’. Tampouco, a identidade a cultura surda se faz presentes no documento.

Ao contrário das evidências apresentadas ao longo desse texto, defendemos a formação de professores proficientes em Libras, a reavaliação dos currículos e a busca do cumprimento das legislações, mas com estratégias táticas para que a negritude e a surdez sejam abordadas de forma crítica, com o devido respeito e cuidado à Libras e à abordagem da cultura negra e da cultura surda, de forma plural e multifacetada. Estudos posteriores podem indicar como essas recomendações podem se fazer presentes a partir de atividades visuais e, principalmente, com o trabalho com a Literatura Negra Surda, uma vez que as manifestações artísticas são um importante elemento para a promoção da educação crítica em todos os níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Presidência da República. Casa Civil. 2021a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art2). Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 12**, de 2021. Altera o art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil. Senado Federal. 2021b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8972744&ts=1674175736710&disposition=inline>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Presidência da República. Casa Civil. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13. 146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”). Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=L&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 9 fev. 2023.

CAMPOS, S. R. L. de; BENTO, N. A. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. **D.E.L.T.A.**, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202257202>. Acesso em: 9 fev. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Acesso em: 9 fev. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Epistemologias do Sul. 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>. Acesso em: 9 fev. 2023.

MIGNOLO, W. **Historias locales/disenos globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal. 2003.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 fev. 2023.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.  
RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSA, K.; ALVES-BRITO, A.; PINHEIRO, B. C. S. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020.

SILVA, T. D. **Ação afirmativa e população negra na Educação Superior**: acesso e perfil discente. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Ministério da Economia. 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td\\_2569.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td_2569.pdf). Acesso em: 9 fev. 2023.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STREIECHEN, E. M. *et al.* Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 1, p. 91-101, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.26066>. Acesso em: 9 fev. 2023.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 9 fev. 2023.

TAVARES, M.; GOMES, S. R. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, v. 29, n. 43, p. 47-68, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646>. Acesso em: 9 fev. 2023.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 83, p. 1-16. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 9 fev. 2023.

---

**Recebido em:** 9 de Fevereiro de 2023

**Avaliado em:** 2 de Junho de 2023

**Aceito em:** 20 de Junho de 2023

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Especialista em LIBRAS: Ensino, Tradução e Interpretação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2018); Mestrando em Educação Bilíngue de Surdos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos.  
E-mail: wellington.paula@ufff.br

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ); Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Licenciada em Pedagogia (Libras-Língua Portuguesa) pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).  
E-mail: paulagomides@ufmg.br

3 Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2022); Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: leandro.felix1980@gmail.com

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008); Professora Associada no Instituto Nacional de Educação de Surdos.  
E-mail: acampello@ines.gov.br

Copyright (c) 2023 Revista Interfaces Científicas - Humanas e Sociais



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

