

POLÍTICAS E PLANEJAMENTO OFICIAIS DE MANUTENÇÃO DA IDEOLOGIA LINGUÍSTICA COLONIAL DO DÉFICIT

OFFICIAL POLICIES AND PLANNING FOR THE MAINTENANCE
OF THE COLONIAL LINGUISTIC IDEOLOGY OF DEFICIT

Hildomar José de Lima | [Lattes](#) | hildomar_lima@ufg.br
Universidade Federal de Goiás

Tânia Ferreira Rezende | [Lattes](#) | taferrez@ufg.br
Universidade Federal de Goiás

Resumo: O Português Brasileiro é uma construção linguística na/da diversidade na interação, como qualquer língua, exceto aquelas cujos povos ainda se encontram isolados. Apesar disso, os estudos sobre políticas de contato linguístico empregam como ferramenta de análise, principalmente, as interferências entre as línguas, em geral, apontadoras de déficit. Uma dessas ferramentas é a noção ideológica da interlíngua, base do entendimento do que sejam as línguas crioulas, por exemplo. Como um pressuposto, a interlíngua tem sido empregada no ensino de línguas em situação de contato assimétrico entre línguas, desde a colonização do Brasil. Com a presente discussão, propomos uma reflexão crítica sobre os impactos da concepção teórica de interlíngua nas análises linguísticas das práticas escritas expressas em português pelas pessoas surdas na manutenção da ideologia colonial do déficit, por força das políticas e dos planejamentos linguísticos oficiais monolíngues homogeneizadores. No que se refere ao processo de aquisição/aprendizagem do português escrito pela pessoa surda, a língua emergente, denominada neste texto como *interportuguês* do(a) surdo(a), é considerada *deficitária*, uma vez que a interferência da libras no português distancia o sistema interlinguístico emergente do modelo de língua determinado para todos(as). Ideologicamente, a concepção de *interportuguês* sustenta a colonialidade da linguagem por meio da concepção de “erros”, discursivamente suavizada com eufemismos como “omissão”, “inadequação”, “falha”, “desvios”, “trocas” etc., mantida nas práticas de ensino, gerando violências epistêmicas. Da perspectiva da Sociolinguística Decolonial, consideramos urgente a necessidade de problematizar concepções linguísticas que sustentam violências epistêmicas por meio do ensino, especialmente em contextos de línguas e povos historicamente subalternizados.

Palavras-chave: Ideologia linguística colonial do *déficit*; Interlíngua; Interportuguês; Português do(a) surdo(a).

Abstract: Brazilian Portuguese is a linguistic construction in the/of the diversity in interaction, like any language, except those whose peoples are still found in isolation. Despite that, the studies about policies of linguistic contact employ as an analysis tool, principally, the interferences between the languages, in general, deficit pointers. One of those tools is the ideological notion of interlanguage, the basis of the understanding of what are creole languages, for example. As a presupposition, the interlanguage has been employed in the teaching of languages in situation of asymmetric contact between languages, since the colonization of Brazil. With this discussion, we propose a critical reflection on the impacts of the theoretical conception of interlanguage in the linguistic analysis of the expressed written practices in Portuguese by deaf people in the maintenance of the colonial ideology of deficit, by force of the official homogenizing monolingual policies and linguistic planning. In relation to the process of acquisition/learning of written Portuguese by the deaf person, the emerging language, in this text called *interportuguese* of the deaf person, is considered *deficitary*, once the interference of Libras in Portuguese distances the emerging interlinguistic system from the language model determined for everyone. Ideologically, the conception of *interportuguese* sustains the coloniality of language through the conception of “mistakes”, discursively softened with euphemisms like “omission”, “inadequacy”, “failure”, “deviations,” “trades”, etc., maintained in the teaching practices, generating epistemic violences. From the perspective of Decolonial Sociolinguistics, we consider urgent the need to problematize linguistic conceptions that sustain epistemic violences through teaching, especially in contexts of languages and peoples historically subalternized.

Keywords: Colonial linguistic ideology of *deficit*; Interlanguage; Interportuguese; Portuguese of the deaf.

Introdução

O Português Brasileiro é uma construção linguística na/da diversidade na sociointeração, como qualquer língua, exceto as desconhecidas cujos povos ainda se encontram em situação de isolamento físico-social. Apesar disso, os estudos no campo das políticas de contato linguístico ou contato entre línguas empregam como ferramenta de análise, principalmente, a interferência entre as línguas, em geral, apontadoras de déficit. Uma dessas ferramentas é a noção ideológica da interlíngua, embaixadora do entendimento do que seja língua crioula, por exemplo.

Como um pressuposto abstrato, a interlíngua tem sido uma ferramenta ideológica empregada na explicação e no ensino de línguas em situação de contato assimétrico entre

línguas, desde a colonização do Brasil. Na perspectiva descritiva, defende-se que as características da primeira língua (L1) atuam sobre a segunda (L2), resultando na emergência de um terceiro sistema linguístico, um sistema intermediário, uma interlíngua.

Da perspectiva da avaliação social, esse sistema é considerado inferior e carece de ser corrigido, pois mostra as características da L1 interferindo na L2, revelando, por exemplo, as estruturas incompletas do novo sistema. Cabe à escola corrigir as características incompletas na oralidade e na escrita, isto é, transformar o crioulo (ou qualquer interlíngua) na língua base (L1). Tais práticas escolares, a nosso ver, geram violências no ensino que impactam a aprendizagem de línguas, o que entendemos como violência epistêmica.

Da perspectiva da Sociolinguística, com a opção decolonial, consideramos urgente e necessário problematizar concepções linguísticas que sustentam violências epistêmicas, por meio do ensino, especialmente em contextos de línguas e povos historicamente subjugados pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2010). Ademais, entendemos a interlíngua, sistema intermediário ou língua crioula, como uma das ideologias linguísticas coloniais, sustentadas por bases teóricas mantenedoras de políticas e planejamentos oficiais, por sua vez, sustentadoras das ideologias linguísticas coloniais.

Uma maneira diferente de ver e interpretar a interação entre as línguas é proposta por Gabriel Nascimento (2021) como “uma reinvenção dos falares do colonizador em uma unidade linguística ‘nova’”, tal como é o “pretuguês”, em Lélia Gonzalez (1984), o Potyguês, em João Nyn (QUERINO DA SILVA, 2020) e o Surduguês, que defendemos. Sustentamos que essa língua “significa a realidade da pessoa surda [e deve ser vista numa relação] em coexistência com o português de outras comunidades linguísticas subalternizadas como forma de enfrentamento das diversas formas de colonialidade” (LIMA; REZENDE, 2020). Não são línguas intermediárias, nem línguas crioulas nem interlínguas. Assim como sugere Nascimento (2021), são reinvenções decoloniais autênticas e libertadoras.

No que se refere ao processo de aquisição/aprendizagem do português escrito pela pessoa surda, a suposta língua emergente, denominada neste texto como *interportuguês*, é considerada *deficitária*, uma vez que a interferência da libras no português distancia o sistema intermediário emergente do modelo de língua determinado para todos(as). Ideologicamente, a concepção de *interportuguês* sustenta a colonialidade da linguagem, por meio da concepção de “erros”, discursivamente suavizada com eufemismos como “omissão”, “inadequação”, “falha”, “desvios”, “trocas” etc., mantida nas práticas de ensino.

Com a presente discussão, propomos uma reflexão crítica sobre os impactos da

concepção teórica de interlíngua (sistema intermediário) nas análises linguísticas das práticas escritas expressas em português pelas pessoas surdas, como manutenção da ideologia linguística colonial do déficit, por força das políticas e dos planejamentos linguísticos oficiais monolíngues homogeneizadores.

A interlíngua na manutenção da ideologia do déficit

Nas últimas duas décadas, foram realizadas várias pesquisas com foco nas práticas escritas em português pelas pessoas surdas (SILVA, 2018; ALVES, LESSA-DE-OLIVEIRA, 2017; ANDRADE, 2016; SILVA, 2015; FINAU, 2014; MOTA, 2013; PEIXOTO, DIAS, 2012; SALIÉS, 2011; LIMA, 2010; SANTOS, 2009; MESQUITA, 2008; ALMEIDA, 2007; QUADROS, SCHMIEDT, 2006; SALLES *et al.*, 2004; BROCHADO, 2003, entre outras). Nesses estudos, constata-se a predominância em determinar formas de pensamento e visão histórico-epistêmica do português da pessoa surda com base na concepção de interlíngua, a partir dos postulados de Selinker (1972).

De acordo com o pressuposto teórico de Selinker (1972), a partir do contato entre línguas, emerge um sistema linguístico intermediário, resultante da interferência da primeira língua (L1) sobre a segunda (L2). O sistema linguístico emergente é denominado pelo autor de *interlíngua*, uma estrutura intermediária que se deve, entre outros fatores, à manutenção dos traços fossilizados.

Nas pesquisas sobre as práticas escritas em português por surdos(as), ancoradas na perspectiva teórica da interlíngua, a libras é considerada a L1 da pessoa surda, e o português é concebido como a L2. Esses trabalhos apresentam análises linguísticas que seguem, geralmente, uma orientação contrastiva, mostrando sempre como o sistema da libras interfere no sistema do português, resultando, assim, em um terceiro sistema, a interlíngua, que passamos a denominar de *interportuguês* do(a) surdo(a).

As pesquisas mencionadas nos parágrafos precedentes contribuíram indiscutivelmente para uma nova visão política do papel da língua oral da – e para a – pessoa surda. Por um lado, desvendar a natureza complexa dessa temática tem contribuído para o reconhecimento social da pessoa surda como um sujeito também de oralidade. Por outro lado, a interlíngua parece ser uma verticalização teórica responsável pela construção ideológica da pessoa surda como um sujeito de oralidade incompleta e deficitária, que se manifesta, da mesma forma, incompleta e deficitária, na escrita, no *interportuguês*.

Em outras palavras, cristalizou-se o pressuposto de que a interferência da libras no português escrito pelo(a) surdo(a) faz emergir um sistema linguístico intermediário, que

deve ser “ajustado” para se adequar ao modelo linguístico oral. Infere-se, portanto, pela necessidade de adequação, que esse sistema intermediário é inferior (está incompleto, inacabado) àquele determinado na matriz curricular. Como forma de consertar o *interportuguês* do(a) surdo(a), essa matriz estabelece e impõe à pessoa surda uma lógica de mundo que é “euro-ouvintista” (LIMA; REZENDE, 2018), por meio de práticas linguísticas normalizadoras, com base na língua oral hegemônica.

O pressuposto ideológico colonial de sistema linguístico intermediário, ancorado na concepção de língua “deficitária/incompleta”, sustenta a hegemonia da língua oral oficial do país como a única língua “certa/completa”. Ainda assim, essa é uma forma legítima de reconhecimento da existência de um português do(a) surdo(a): o *interportuguês*. Por isso, esse português do(a) surdo(a), seu *interportuguês*, deve ser considerado, resguardadas as devidas ressalvas ideológicas.

Klein (1998), com o objetivo de superar a “perspectiva do desvio da norma da língua alvo” subjacente à noção de interlíngua, propõe a “perspectiva da variação na aprendizagem”. O fundamento dessa perspectiva é, assim como o pressuposto da interlíngua, também a psicologia da aprendizagem, com o objetivo de entender o funcionamento da capacidade humana da linguagem, uma capacidade específica da espécie. O autor não concebe o ideal da norma padrão, substituindo-a pela norma consenso, a “variedade do ambiente social” do aprendente, que é uma norma ideal, pressupondo-a como estática, única e homogênea.

O avanço da proposta de Klein é percebido na consideração da variação no lugar da imitação ou cópia imperfeita. Entretanto, a noção de variação prevê variantes que partem de determinadas variáveis, quando não de *uma* variável, sob determinado parâmetro, ou “princípios organizacionais” que “determinam a estrutura dos enunciados” e garantem a sistematicidade da língua, evitando o caos, que é o distanciamento da fonte. Ideologicamente, o avanço é considerável em relação à perspectiva da interlíngua, concebida como desvio da língua alvo. Contudo, as ideologias linguísticas coloniais e imperia-listas permanecem.

Frente ao exposto, dado que nosso objetivo é discutir como a perspectiva teórica da interlíngua sustenta a manutenção de ideologias coloniais por meio da linguagem, legitimadas por políticas e planejamentos oficiais monolíngues e homogeneizadores, entendemos que o *interportuguês*, da forma como é visto e analisado pelas pesquisas (sejam as fundamentadas pela teoria de Selinker, sejam as fundamentadas na teoria de Klein), é um campo epistemológico demarcado pelo *déficit*, a deficiência, logo, pela inferiorização.

A pessoa surda é submetida à acusação linguística pelo que *falta* na língua, recaindo sobre ela o peso de uma dupla violência – a ontoepistêmica (a *falta* no corpo se expressa como *falta* na língua). Com base nessa reflexão, questionamos a concepção de “erros” mantida nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

A interlíngua do surdo é um ponto de vista epistemológico que entende as “marcas” da libras como a materialização da *intromissão* desse sistema no português, da mesma forma que o *f* (em Améfrica, reconfigurando o sentido de América) e o *d* (em Ladina, reconfigurando o sentido de Latina), no *pretuguês ladinoamefricano* (GONZALEZ, 1984), o *y* (vogal sagrada na língua guarani) e o *silêncio*, no *potyguês* (QUERINO DA SILVA, 2020). Não são sistemas intermediários emergentes, são reconfigurações e reinvenções decoloniais e contracoloniais libertadoras.

A ideologia da interlíngua constrói um sujeito deficitário por meio da linguagem e, por conta disso, essas pessoas estão “consolidad[a]s no imaginário social como portador[as] de humanidade incompleta” (CARNEIRO, 2011, p. 15), uma vez que a sua linguagem é incompleta, porque nela “falta” o que se encontra no português da pessoa “ouvinte ideal”, embora ela coincida com o português de outros(as) vários(as) ouvintes, como as pessoas negras e indígenas.

Ainda que a maioria das pesquisas não mencione explicitamente que as práticas escritas expressas em português por surdos(as) – isto é, a interlíngua do(a) surdo(a) – são caracterizadas pelos “erros”, os eufemismos como, por exemplo, “omissão”, “inadequação”, “falha” (SALLES *et al.*, 2004); “desvios”, “trocas” (SILVA, 2018), entre outros, apontam para o que esse sistema *não tem*, conforme se observa na tabela 1.

Tabela 1: Alguns estudos que concebem o português da pessoa surda pelo viés da interlíngua

AUTOR(A)	SÍNTESE DOS RESULTADOS/PERCEÇÕES
Silva (2018)	“[...] classificamos os tipos de desvios em que há a troca do modo verbal; desvios de ortografia; a troca de uma forma nominal por outra; usos em que o contexto não pede verbo; a troca da locução verbal pelo verbo; a troca semântica; a troca da forma conjugada pela forma nominal; a troca de classe gramatical envolvendo o verbo; a troca da função verbal com a inclusão do índice de indeterminação do sujeito -se e a contração da forma verbal” [...] (p. 6).
Alves e Lessa-de-Oliveira (2017)	“Os resultados parciais deste estudo indicam ocorrência, na interlíngua estudada, de operadores temporais específicos – os itens lexicais passado e futuro , além de advérbios e orações com valor de operadores de tempo. [...]” (p. 271, grifo no original).

Andrade (2016)	“[...] Considerando que o contraste no sistema pronominal nas duas línguas é significativo, concluímos que as inadequações no uso do sistema pronominal na interlíngua dos surdos aprendizes de português L2 indicam que existe interferência da L1” (p. 5).
Silva (2015)	“[...] o parâmetro de comparação deve considerar as produções do próprio aluno surdo, nos diferentes estágios que percorre, apresentando características decorrentes da interferência da Libras e da sobreposição das regras da nova língua que está aprendendo, que [...] são estágios da interlíngua” (p. 90).
Finau (2014)	“[...] indicam a formação da interlíngua no processo de aquisição de segunda língua, bem como a influência do período em que os alunos entraram em contato com a Libras para organização gramatical da língua alvo” (p. 935).
Mota (2013)	“[...] A análise dos dados teve como resultados as seguintes constatações a respeito da interlíngua dos surdos: (i) equilíbrio no uso do quantificador ‘todo’ em relação à forma ‘tudo’ (ambos percebidos como formas); (ii) predomínio da função modificador em relação à função núcleo; (iii) preferência pela posição posposta do quantificador em relação ao sintagma modificado” (p. 8).
Peixoto e Dias (2012)	“[...] como acontece com qualquer outro aprendiz de 2ª língua, vai ocorrer em inevitável condição de diálogo com a L1 que dará suporte cognitivo para essa tarefa e cuja organização linguística se fará presente no reconhecimento, significação e produção da L2, dando origem a uma ‘interlíngua’” (p. 9-10).
Saliés (2011)	A interlíngua, enquanto processo sociocognitivo, é um ponto em comum entre aprendizes de PL2 ouvintes e surdos (p. 15).
Lima (2010)	“[...] foram definidas três interlínguas distintas: básica, intermediária e avançada” (p. 6).
Santos (2009)	Considera que, para a pessoa surda entender o português, essa língua precisa ser simplificada, obedecendo as regras de organização estrutural da libras.
Mesquita (2008)	“A categoria preposicional está representada em libras, e essa representação interfere na aquisição de preposições do português” (p. 6).
Almeida (2007)	“Esses sistemas caracterizam diferentes interlínguas no processo de aquisição” (p. 33)
Quadros e Schmiedt (2006)	“fossilização, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição”, bem como a “indeterminação das intuições (em relação ao que é e ao que não é permitido na gramática da língua alvo)” (p. 33).
Salles et al. (2004)	“[...] uso de frases curtas, omissão de artigos, inadequação lexical, inadequação no uso de preposição [...], falha na colocação do advérbio de negação, na concordância nominal, ‘excesso’ de itens lexicais” etc. (p. 120).
Brochado (2003)	“As observações indicam que suas interações [dos alunos surdos] com textos escritos em português se realizam por meio da língua de sinais, mediando a elaboração do sistema da escrita” (p. 6)

Fonte: Elaboração própria

Ao se mostrarem as supostas *fragilidades* das práticas escritas expressas em português por surdos(as), revela-se o seu *déficit* e justificam-se o “culto de devoção” à gramática

normativa ortodoxa e o “ato de consagração” hegemônica do idioma da Constituição. Essa língua insiste em não reconhecer a diversidade de práticas sociolinguísticas do português, fundamentada por um multilinguismo constituído nas/pelas realidades sociolinguísticas, especialmente dos grupos e povos subalternizados pela colonialidade. Conforme discute Lucchesi (2015, p. 179):

Historicamente, o estabelecimento no Brasil, no século XIX, de uma norma de correção gramatical representou a negação da realidade linguística nacional, tida como impura e corrompida. E, desde então, a contradição entre uma norma padrão lusitanizada e as práticas linguísticas correntes em nossa cultura letrada só tem agravado.

Assim, a estrutura gramatical *deficitária* encontrada na expressão escrita em português pela pessoa surda constrói um pensamento social estruturante de discriminação desse grupo linguístico, fundamentado na visão conservadora, purista e elitista sobre língua. É esse processo de construção ideológica de um sujeito incompleto, por meio da linguagem escrita, que estamos entendendo como ideologia linguística colonial do *déficit*, cuja principal função, a nosso ver, é sustentar outras matrizes linguístico-ideológicas coloniais como, por exemplo, a noção de *língua pura*.

A noção de pureza (e correção), nesse caso, pureza (e correção) linguística, embasada no princípio de que existem línguas (assim como raças, povos etc.) que são sistemas completos e, por isso, melhores, vem sendo, ao longo de muitos anos, a principal responsável pela internalização de um ideal de língua e de falante – um ego eurocêntrico de existência na/pela linguagem do colonizador. Em outras palavras, assim como a noção de pureza, que requer a correção, está atrelada à virtude/pecado, levando ao castigo para expiação, a noção de preconceito linguístico está vinculada à noção de outros preconceitos, tais como o racial, que leva ao racismo e ao racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019), porque corpo, linguagem e território formam uma unidade e são indissociáveis.

Por isso, nesta discussão, consideramos pessoas ouvintes aqueles(as) privilegiados(as), os(as) que não passaram pelo estágio linguístico intermediário ou que superaram a interlíngua e se apropriaram da língua hegemônica. Nascimento (2021) afirma que “[...] o Estado brasileiro não só não reconhece a multiplicidade de línguas faladas no país como oficiais, mas também escolhe uma única variante (a mais aproximada possível dessas populações brancas) [...]”. É óbvio que “essas populações brancas” são também ouvintes (não surdas). Essas são as pessoas proprietárias da língua oficial da nação e que constituem o ouvinte ideal ao qual nos referimos.

Assim, a ideia de transposição de sistemas, defendida em muitos trabalhos que discutem a interlíngua do(a) surdo(a), é ideologicamente sustentada pelo pensamento colonial e é mantenedora da colonialidade da linguagem – e não é um “problema” em todas as línguas, tampouco para quem as fala. Pensemos no fato de que muitas línguas europeias foram influenciadas pelo latim e pelo grego. Essas línguas forneceram ao inglês, por exemplo, “muitas de suas palavras, por meio de empréstimos, diretos ou indiretos [...], transmitiram palavras e esquemas conceituais que podem ser usados para descrever e entender a realidade” (JANSON, 2015, p. 116).

Evidentemente, o inglês passou por mudanças, o que naturalmente ocorre em qualquer língua, fazendo com que muitos puristas lamentem o “estado em que se encontra a língua de Shakespeare”, repetindo, ao longo de vários séculos, “a mesma ladainha: a língua está decaindo e perdendo as virtudes que exibia há algum tempo, em sua época *de ouro*” (LUCCHESI, 2015, p. 15). No entanto, é importante compreender como se nutre o processo de construção da hegemonia ideológica de que o inglês, apesar das mudanças, continua uma língua *completa* e, por isso, eleita uma das línguas da modernidade, ao passo que outras, que compartilham os mesmos aspectos da organização gramatical, são “incompletas”. Enfim, é o *status* da língua e do falante que determina o que é ou não um problema para a língua e seus falantes.

Em inglês, se diz: “*I work, you work, he works, we work, you work, they work*”. Na linguagem popular do Brasil, se diz “eu trabalho, tu trabalha, ele trabalha, nós trabalha, vocês trabalha, eles trabalha”. Nas duas variedades linguísticas, só uma pessoa do discurso recebe marca específica (no inglês é a 3ª pessoa do singular – “*he works*” –, no português popular brasileiro é a 1ª pessoa do singular – “eu trabalho”), ou seja, ambas têm o mesmo nível de complexidade estrutural, mas o inglês é a língua da globalização e da modernidade, ao passo que o português popular do Brasil é língua de gente ignorante, que não sabe votar. (LUCCHESI, 2015, p. 15, grifo no original)

Esse exemplo não deixa dúvidas de que o preconceito fundado na geo e na corpo-política do conhecimento (MIGNOLO, 2009) é a base de sustentação da ideologia linguística colonial do déficit. O inglês é a língua euro/eua-centrada, portanto, a língua de povos desenvolvidos, ao passo que o “português popular do Brasil” é falado por aquele(a) que não evoluiu suficientemente. Na visão de Janson (2015, p. 116), “para o bem ou para o mal, o vocabulário europeu, baseado no latim e no grego, nos forneceu os óculos através dos quais podemos observar e discutir os aspectos da realidade”. Esses óculos formataram tanto a visão de muitos povos que os cegaram.

O português europeu reflete a influência das línguas da ordem e da cultura e, consequentemente vem atuando “de forma decisiva na construção de uma cosmovisão estratificada e rigidamente hierarquizada” (LUCCHESI, 2015, p. 18) de muitos povos no Brasil desde o início do século XVI. A história mostra como a transposição de muitos corpos para determinadas línguas jamais será tolerável. Embora os corpos indígenas, primeiro, e os africanos, em seguida, fossem marcados pela língua do colonizador, como um gado é marcado com o ferro esquentado na brasa, esses corpos jamais foram considerados apropriados para a língua da Coroa.

Ao falar da relação entre o(a) negro(a) e a linguagem, Fanon (2008 [1952], p. 34) mostra como essa dialética se aplica ao negro antilhano. O autor parte do pressuposto de que existe um projeto de matriz psíquica que faz o negro antilhano acreditar que “será mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro na medida em que adotar a língua francesa”. No entanto, a língua sustentada pela elite francesa não será tolerável com esses corpos. Da boca de um negro só se ouvirá o “francês africano”, e a fala do negro será sempre corrigida, porque, da perspectiva da geo e da corpo-política do conhecimento (MIGNOLO, 2009), corrigir a fala é corrigir o corpo para negar a existência não autorizada.

O que podemos inferir dessa discussão, articulando com Nascimento (2021), é que o Estado, com suas políticas, ideologias e planejamentos linguísticos e educacionais, legitima como língua padrão a variedade linguística (particular) do corpo padrão, a elite socioeconômica do país. As línguas se impõem aos corpos, mas os corpos nem sempre querem se submeter às línguas. As divergências entre as distintas práticas sociolinguísticas, sobretudo entre a eleita como padrão e as demais, nem sempre ocorrem por desconhecimento, por déficit ou por “erro”. São modos distintos de significar o mundo, com diferentes manifestações de plurais visões de mundo, que podem ser também resistência, resiliência, enfrentamento.

Ao problematizar o *processo de transposição da libras para o português*, nossa intenção principal é chamar a atenção para a noção de interlíngua como manutenção da ideologia colonial do *déficit*. Da perspectiva decolonial, podemos entender esse processo como um novo espaço de diálogo, considerando sobretudo a necessidade de uma política linguística pensada e construída no contexto da e para a diversidade sociolinguística. Nesse espaço, a ideia de transposição da libras para o português sugere uma tensão linguístico-identitária, concernente à relação entre sistemas linguísticos, com “muitas nuances ontoepistemológicas em coexistência, com conflitos, com confrontos, com harmonia, nas travessias cosmológicas, no mundo” (REZENDE, 2019, p. 27).

Com base nessa visão de Rezende (2019), depreendemos que a coexistência entre línguas é um espaço político caracterizado pela “polifonia ontoepistemológica” e, por isso, a coexistência linguística não deve ser reduzida a um arquétipo das relações que sustentam o mito do “todos juntos e felizes para sempre”. Nesse sentido, a noção de *interportuguês* como interlíngua vai na contramão da “polifonia ontoepistemológica”, porque ela impõe à pessoa surda “um desvio existencial” (FANON, 2008, p. 30, p. 39), uma vez que, conforme a visão de Fanon, a pessoa “se identifica através da linguagem”.

A interferência da libras no português, um pressuposto herdado da interlíngua, de Selinker (1972), sugere que existe um comportamento de insubmissão linguística inadmissível por parte da língua de sinais em relação à língua oral oficial do país. Como língua da Constituição, a língua dos valores culturais europeus mantém as ideologias linguísticas coloniais “acima de tudo”, e a língua do colonizador e da colonização “acima de todas”. Em grande parte, isso se deve, conforme discute Rezende (2019, p. 27, grifo no original), ao fato de que, “com muitas partes em luta, em disputa por espaço, constituindo outros espaços, a racionalidade euro-moderna ocidental sempre tentará se impor como a única válida, como *o todo*”.

Esses trocadilhos, que remetem à ideologia política e à moralidade cristã da época da ditadura militar no Brasil, e que foram atualizados discursivamente como *slogan* de campanhas eleitorais recentes, convocam-nos para a necessidade de uma reflexão urgente sobre a manutenção de políticas e de ideologias como matrizes teóricas no campo da linguagem, especialmente no que se refere ao ensino de línguas. Chamamos a atenção, em particular, para as posturas teóricas que, por exemplo, não conseguem abrir mão da concepção de “erros” nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas.

Essas posturas estabelecem práticas de reflexão linguística que podem ser relacionadas com a doutrina cristã sobre a escravidão, uma vez que elas induzem as pessoas a conceber os “erros” como oportunidades de “acertar” e, conseqüentemente, de aprender. Ao “errar” (os atuais tratados de polidez [normas sociodiscursivas dos bons modos] sugerem os termos “equívocos”, “desvios” etc.) na língua, as pessoas desrespeitam o sistema canônico – a língua – e serão submetidas a punições até aprenderem. O que fica determinado nessa lógica nefasta é que a língua é destinada a um corpo que, no contexto desta discussão, precisa ouvir e falar (no sentido físico dessas palavras). Além de um padrão físico, Nascimento (2019, 2021) chama a atenção para o fato de que esse corpo também tem uma cor predeterminada – *não pode* ser negro(a).

Insistimos em ressaltar que consideramos haver sérios riscos na manutenção da concepção de “erros” (pecado) no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas.

Esses riscos se devem ao fato de que, posta no plano da linguagem, uma visão focada na importância do “erro” como condição para ser melhor (visão judaico-cristã de evolução) passa a determinar uma lógica de pensamento ou, nos termos de Fanon (2008, p. 37), uma “modalidade psíquica” que leva “em consideração apenas a ocorrência de imperfeições”. Isso significa que a noção de “erro” extrapola os limites das estratégias didáticas de ensino e reverbera como mecanismo de controle dos corpos historicamente subalternizados pela linguagem. Nessa concepção, não se ensina língua, ensina-se uma percepção sobre si mesmo(a) em relação à língua e vice-versa, subjetivando sua condição sociolinguística.

Sociolinguística: uma opção decolonial

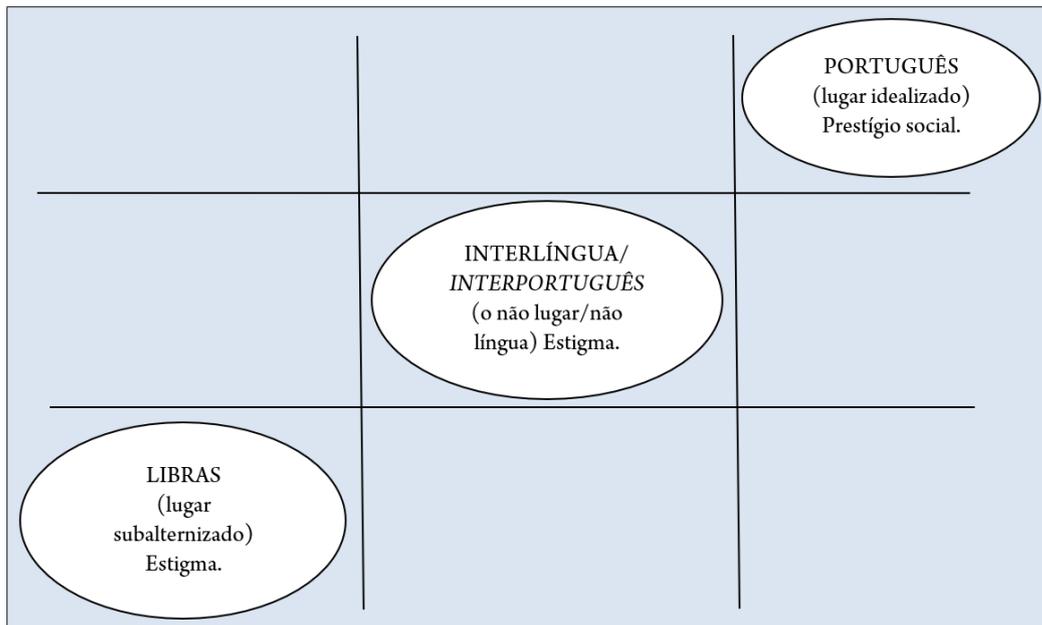
Algumas teorias no campo da linguagem, fundamentadas nas políticas e ideologias coloniais, conforme discutimos na seção anterior, têm investido esforços para fortalecer os discursos da “retórica bem-intencionada” (CARNEIRO, 2011) de que todos os povos são iguais e de que todas as línguas têm o mesmo valor. No entanto, sendo a língua uma ferida colonial (ANZALDÚA, 2012; KILOMBA, 2019), a *dor da língua*¹ ainda é latente em muitos corpos aprisionados no *não lugar* político. Conforme Daniel Munduruku (2017), com a colonização, os europeus impuseram “necessidades que não eram nossas. Vontades que não tínhamos; desejos que não desejávamos; ódios que não sentíamos; bens que não nos pertenciam; pensamentos que não pensávamos”. Impuseram-nos uma língua da qual não precisávamos.

Tudo nos foi imposto com um único propósito: roubar o que era nosso. Ainda hoje sentimos a dor de ver nossas línguas sendo arrancadas de nós. Essa dor está em nós e, para senti-la, basta colocar os pés nos espaços consagrados à elite aristocrática, entre eles as universidades.

Em um contexto marcado pela exclusão histórica de quem não domina a língua “certa”, a da colonização/civilização, a representação esquemática do processo progressivo, que implica uma ascendente escala de evolução, rumo ao português idealizado para “todas” as pessoas (quadro 1) mostra, conforme esta discussão vem sugerindo, que ainda não superamos a ideia de que algumas línguas “são civilizadas e desenvolvidas, ao passo que outras são bárbaras e primitivas” (JANSON, 2015, p. 95).

¹ Utilizamos essa expressão como uma paráfrase conceitual da expressão “a dor da cor”, de Hélio Santos, mencionada por Sueli Carneiro (2011, p. 60). Tal qual a cor, a língua é uma ferida colonial e carrega uma dor histórica.

Quadro 1: Esquema de representação da interlíngua do(a) surdo(a)



Fonte: Adaptado de Lima (2020)

Podemos perceber, pelo quadro 1, que a subalternização da libras é transferida para o português do(a) surdo(a). Assim, a interferência da libras (L1) no português do(a) surdo(a) (L2) não é só linguística, é também social (avaliação/percepção feita da libras e do(a) surdo(a) pela sociedade). Dessa forma, a interlíngua/*interportuguês* aprisiona a pessoa surda em um espaço intermediário entre a libras e o português, isto é, o *não lugar*, que é um lugar não escalável, o lugar político da *não língua*. A interlíngua/*interportuguês*, como o espaço da *não língua*, promove o “desvio existencial” da pessoa surda por meio da linguagem, uma vez que ela não se constitui em espaço político de significação de mundo independente da língua oral hegemônica idealizada. Estar nesse lugar é ter de suportar, mesmo não sendo digno, “o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33), a civilização que oprime e subalterniza, que nega a existência.

Conforme a visão de Quadros e Schmiedt (2006, p. 34), o processo de aprendizagem do português pela pessoa surda é caracterizado pelos “vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo”. O quadro 1, visto anteriormente, mostra como se constitui esse suposto processo evolutivo característico da interlíngua do(a) surdo(a). Esse pensamento consiste em um *fazer acreditar* que a escolarização promoverá a evolução linguística do(a) “não nativo”. Conforme aponta Almeida (2007, p. 33),

a aquisição de uma nova língua é realizada por uma sucessão de estágios de aprendizagem em que os aprendizes constroem mentalmente sistemas de regras gramaticais, transitórias, que se desenvolvem gradualmente em direção ao sistema da língua-alvo. Esses sistemas caracterizam diferentes interlínguas no processo de aquisição.

Ao mesmo tempo em que se reconhecem diferentes interlínguas, acredita-se também que a evolução pode não acontecer. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006, p. 33, grifo nosso), as pessoas surdas podem manter-se num estágio de “*fossilização*, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição”, bem como ficar na “*indeterminação das intuições* (em relação ao que é e ao que não é permitido na gramática da língua alvo)”.

Considerando a ideia de que “quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva” (FANON, 2008, p. 34), a fossilização da pessoa surda em algum dos estágios de evolução da interlíngua é o seu atestado de *inexistência social*, de um aprisionamento no *não lugar*. A interlíngua opera, portanto, como um sistema linguístico escravista que não permitirá ao(à) falante “não nativo(a)” sair dele. Embora exista a previsão de estágios de evolução da língua fonte até a língua alvo, o(a) falante “não nativo(a)” não evoluirá em plenitude, pois tornar-se “nativo(a)” seria reconhecer a *mutação* da pessoa surda para pôr fim ao sistema (interlíngua/*interportuguês* do(a) surdo(a)).

Essa visão de evolução linguística do sujeito rumo à língua hegemônica contribui para o fortalecimento da colonialidade geo-ontopistêmica em relação ao ensino de português para a pessoa surda. O(A) ouvinte ideal passa a ser uma representação simbólica da “língua certa” e, por isso, o(a) único(a) capaz de ensinar o português “certo” para a pessoa surda, mantendo-a aprisionada em uma organização/significação de mundo referenciado pelo(a) ouvinte ideal. Brito (2020) descreve sua percepção sobre esse aprisionamento na visão de mundo do(a) ouvinte:

Fiz o meu 1º grau (2ª fase) e 2º grau no Colégio Militar e sempre fui única aluna surda da sala. Na 5ª série, ao fazer uma prova escrita de Educação Física, deveria escrever a palavra “**Futebol**”, como resposta, mas não consegui me lembrar desta palavra. Todavia, pús como resposta “**Bola gol**”, e meu professor considerou a minha resposta errada. Apesar de já ter jogado futebol na escola e de ter lido algumas vezes a palavra “**Futebol**” e de a tê-la aprendido junto com minha família, infelizmente eu estava com ela adormecida na mente. Não foi um simples esquecimento, eu nunca a ouvi, tive pouca oportunidade de oralizá-la, de vê-la escrita, e de

usá-la contextualmente, embora eu tenha jogado futebol na escola e de tê-lo assistido diversas vezes na televisão. (BRITO, 2020, p. 10, grifo no original)

“Futebol” e “bola gol” mostram explicitamente o confronto entre dois sistemas de referência/dois mundos (ontologias e cosmologias diferentes) promovido pela imposição do conhecimento de quem pode exercer o poder pela língua considerada “certa”. Ao avaliar como errada a resposta “bola gol”, o professor deixa evidente que na escola não existe espaço para uma cosmo-epistemologia que não seja a de quem ouve e fala (sentido físico). Por isso, a interlíngua do(a) surdo(a) é um sistema escravista, pois, ao exigir uma sintaxe, uma morfologia, uma fonologia, ela aprisiona a pessoa surda a uma cosmo-epistemologia ouvinte ideal.

Nas interações interculturais, sobretudo na escola, o cuidado com o(a) outro(a) exige abertura e o sair para encontrar com o(a) outro(a), pois quando falamos, quando ouvimos ou “quando escrevemos sobre experiências de grupos aos quais não pertencemos, devemos pensar sobre a ética de nossas ações, considerando se nosso trabalho será usado ou não para reforçar e perpetuar a dominação” (HOOKS, 2019, p. 101).

É nesse sentido que entendemos que o pressuposto da interlíngua na determinação do *interportuguês* do(a) surdo(a) vai na contramão da diversidade sociolinguística em relação às diferentes práticas do português, sustentando a “polarização sociolinguística” no Brasil, isto é, a “polarização entre a norma sociolinguística da elite letrada, por um lado, e as normas da população socialmente marginalizada, por outro,” e reflete as “abissais diferenças materiais e culturais que apartam as classes sociais no país” (LUCCHESI, 2015, p. 33-34). Estabelecer e impor um padrão único de língua é uma velha estratégia de apagamento das diferenças sociais que remetem à velha ideologia da unidade linguística: *uma só nação, um só povo, uma só língua*.

Esse padrão sempre refletiu a “elite brasileira senhorial, racista e escravocrata, que deplora o ‘bolsa-esmola’ e tem urticária ao cruzar com operários malcomportados e malvestidos nos saguões dos aeroportos” (LUCCHESI, 2015, p. 22). Nesse sentido, uma educação linguística que procure compreender uma língua que expresse práticas sociolinguísticas vivenciadas por pessoas surdas, que significam um mundo sentido por elas, sempre será uma grande afronta a essa elite. Ter o controle sobre a língua significa controlar o mundo, e é por isso que essa elite ainda controla as universidades e, consequentemente, diversos espaços sociais.

O excerto a seguir, retirado de um texto² produzido em 2017 por um(a) participante surdo(a), denuncia o Enem como uma forma de controle pela linguagem utilizada para deixar as pessoas surdas de fora das oportunidades que poderiam ser alcançadas por meio das universidades.

O Brasil de educação comunidade surda e profissionais interpretes terem incentivo para os surdos evoluím capacidade, acontece exclusão por causa processo seletivo Enem é depende ruim para os surdos, porque alguns não escrevem o português profundo, Q falta de organizar apoiar na sociedade estrutura nas escolas possível o inclusão os alunos como os surdos capacidade melhoras [...]. (Participante X, 2017).

Observe-se que, na perspectiva desse(a) participante, o português é a língua de – e para a – seleção, de permissão para a ocupação política de determinados espaços sociais. O não domínio “profundo” dessa língua representa “mais uma fonte de impedimento do acesso, da permanência e da conquista dos níveis superiores de escolaridade” (CARNEIRO, 2011, p. 108), resultando em exclusão social. Ao assumir o lugar de subalternidade linguística, afirmando que as pessoas surdas “não escrevem o português profundo”, a língua do(a) ouvinte ideal é posta como um fator de perpetuação de poder.

É, exatamente, nesse exercício de poder, subjacente à linguagem, que a pessoa surda é estigmatizada como sujeito de linguagem (português) incompleta e deficitária, enquanto se sustenta em lugar de privilégio social o(a) ouvinte idealizado pelas políticas linguísticas que insistem na existência de uma *língua completa*. Essa relação de oposição entre surdos(as) e ouvinte ideal (a elite branca discursivizada em Nascimento (2021)), construída com base na linguagem na inferioridade linguística do(a) surdo(a), constitui, a nosso ver, a “polarização sociolinguística” entre surdos(as) e ouvinte ideal. De um lado, aqueles(as) que “precisa[m] aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita da Língua Portuguesa” (DAMÁZIO, 2007, p. 43); do outro, aqueles(as) que naturalmente dominam essa língua.

Considerações finais

Estamos há quase meio século da proposta da interlíngua (SELINKER, 1972), sob uma abordagem psicológica, preocupada com o ensino de segunda língua, centrada na apropriação da norma padrão da língua alvo; e há quase um quarto de século da contraposta (KLEIN, 1998), preocupada com o entendimento da capacidade humana

² O texto compõe a materialidade empírica do projeto de pesquisa *Práticas escritas em português por surdos(as)*, coordenado pelo autor.

da linguagem, uma capacidade específica da espécie, centrada no desempenho durante a aprendizagem de uma segunda língua, considerando as variações emergentes da aprendizagem como “normais” ao processo, e não como “imitações” ou “cópias” imperfeitas.

Decorridos esses períodos, a abordagem da interlíngua, conforme a proposta de Selinker (1972), continua sendo um modelo aplicado ao ensino, à aprendizagem e ao entendimento das práticas em português por surdos(as). Nas pesquisas, com tal abordagem, o(a) ouvinte é o(a) autor(a) da escrita ideal, e o português do(a) ouvinte ideal é a língua alvo, uma língua correta e verdadeira, que deve ser alcançada. O português do(a) surdo(a) é a interlíngua, um *interportuguês*, que tanto é descrito como um estágio intermediário da aquisição/aprendizagem do português quanto como um estágio intermediário na estrutura dos enunciados da escrita em português por surdos(as). A expectativa é que o(a) estudante que se encontre nesse estágio, em algum momento alcançará o estágio ideal, em que a sua escrita alcance a norma padrão do português.

O *interportuguês*, a interlíngua do(a) surdo(a), é o português (Língua Alvo e L2) com as interferências da libras (L1). Do ponto de vista da Sociolinguística, essas interferências são também sociais, pois, sendo a libras uma língua socialmente subalternizada, dada a avaliação social do(a) surdo(a), o problema que se impõe não é só o fato de o *interportuguês* ser uma língua intermediária, com interferências da L1, mas o também fato de a L1 ser uma língua subalternizada. Politicamente, a língua alvo é sempre uma língua em posição de poder sobre a L1.

Dessa forma, o pressuposto teórico da interlíngua mantém a pessoa sempre em processo de travessia sociolinguística, no caso desta discussão, a pessoa surda, no lugar político da impossibilidade: a escrita em português pela pessoa surda nunca alcançará a escrita em português de um(uma) ouvinte, até porque a expectativa é de um(uma) ouvinte idealizado(a). Em outras palavras, o(a) ouvinte padrão que se quer alcançar na escrita não é, por exemplo, indígena, quilombola, ribeirinho(a) etc.

Por outra perspectiva, entretanto, o *interportuguês*, para além de um estágio deficitário em direção à língua alvo, considerando a variação como natural no processo de aprendizagem (KLEIN, 1998), é o reconhecimento da existência de um português com a identidade surda marcada na escrita.

Com base nas reflexões desenvolvidas, problematizamos a concepção de “erros”, na perspectiva moderno/colonial, como uma ideologia sustentadora da matriz sociolinguística da colonialidade euro-judaico-cristã patriarcal nos processos de ensino e aprendizagem de línguas. O “erro”, no processo de apropriação da norma padrão da língua hegemônica, é a justificativa ideológica de manutenção do(a) diferente, o(a) outro(a), preso(a) à

subalternidade, dependente do ensino opressor. Assim, nas aulas de línguas hegemônicas, ensina-se mais a obedecer e a se sentir inferior a uma comunidade de práticas sociolinguísticas do que se ensinam propriamente as práticas sociolinguísticas e sociodiscursivas.

Referências

ALVES, M. M.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. A categoria tempo na interlíngua português-libras. In: Seminário de Pesquisa em Estudos Linguísticos, 9, 2017, Vitória da Conquista. *Anais* [...]. Vitória da Conquista, 2017, p. 267-272.

ALMEIDA, J. A. de. *Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos*. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

ANDRADE, T. R. *Pronomes pessoais na interlíngua do surdo/a aprendiz de português l2 (escrito)*. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La frontera – the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 2012.

BRITO, L. P. F. *“As palavras ficam adormecidas e um dia elas acordam”*: a construção do conhecimento em português pela pessoa surda. 2020. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguística das Línguas de Sinais) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. 2003. 431 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: pessoas com surdez*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FINAU, R. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

JANSON, T. *A história das línguas: uma introdução*. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HOOKS, B. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIN, W. The contribution of second language acquisition research. *Language Learning*, December, p. 527-550, 1998.

LIMA, H. J. *Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas*. 2020. 191 f. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2020.

LIMA, L. R. *As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-por-escrito como segunda língua pelos surdos*. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LIMA, H. J.; REZENDE, T. F. O português do(a) surdo(a) no rizoma das línguas brasileiras. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 01-21, 2020. DOI: 10.5216/rir.v15i4.59400. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/59400>. Acesso em: 7 set. 2021.

LIMA, H. J.; REZENDE, T. F. Euro-ouvintismo e colonialidade epistêmico-linguística. In: Congresso Internacional – Línguas, Culturas e Literaturas em Diálogo: Identidades Silenciadas, 2, 2018, Brasília. *Resumos do II Congresso Internacional – línguas, culturas e literaturas em diálogo: identidades silenciadas*. Brasília: UnB, 2018, p. 3-4.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MESQUITA, A. C. R. *A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)*. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MIGNOLO, W. D. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, 2009 (SAGE, Los Angeles, London, New Delhi, and Singapore), v. 26, n. 7 -8, p. 1-23 (DOI: 10.1177/0263276409349275).

MOTA, R. C. *Estudo dos quantificadores tudo e todo na interlíngua de surdos aprendizes de Português L2*. 2013. 79 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MUNDURUKU, D. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. *Povos Indígenas no Brasil*, Instituto Socioambiental, 18 setembro 2017. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade. Acesso em: 23 ago. 2021.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, G. Pretoguizar a língua portuguesa: o português dos africanos escravizados e trazidos para o Brasil. *Museu da Língua Portuguesa*, São Paulo, 31 agosto 2021. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/pretoguizar-a-lingua-portuguesa-o-portugues-dos-africanos-escravizados-e-trazidos-para-o-brasil-artigo-de-gabriel-nascimento/>. Acesso em: 22 set. 2021.

PEIXOTO, R. C.; DIAS, A. M. I. O ensino de português para surdos: analisando diretrizes e publicações brasileiras. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas. *Políticas de formação inicial e continuada de professores* [recurso eletrônico]. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 2273-2284.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUERINO DA SILVA, J. P. (Juão Nyn). *Tybyra: uma tragédia indígena brasileira*. São Paulo: Selodoburro, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010, p. 73-116.

REZENDE, T. F. Polifonia ontoepistemológica transcultural em gêneros do discurso oral. Artigo inédito que compõe o relatório de pesquisa de pós-doutoramento da autora, 2019.

SALIÉS, T. G. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 14, 2011, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: IX CBLA - ALAB, 2011.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para prática pedagógica*. v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, G. S. *Produção de textos paralelos em língua portuguesa e uma interlíngua de libras*. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Faculdade de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

SILVA, C. M. M. *A interlíngua português-libras na produção textual escrita de pessoas surdas adultas usuárias de libras aprendizes do português escrito como segunda língua*. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, S. G. C. *Avaliação da língua portuguesa para o aluno surdo: experiências em escolas públicas municipais de Pernambuco*. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.



Data de submissão: 18/11/2021

Data de aceite: 28/10/2022