

A FORMAÇÃO DOCENTE EM PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL COM FOCO EM APRENDIZES SURDOS: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

João Paulo da Silva Nascimento¹

RESUMO: Neste trabalho, discutimos de que maneira os projetos pedagógicos dos cursos de Letras têm promovido formação eficiente para a docência em português língua adicional para surdos, bem como por meio de quais alternativas esses espaços formativos são construídos como ações situadas de políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro (RAJAGOPALAN, 2013). Baseando-nos em estudos sobre políticas linguísticas para comunidades bi/plurilíngues minorizadas (ALTENHOFEN, 2013; CAVALCANTI, 1999; COÊLHO, 2019; MAHER, 2013; SILVA, 2017), analisamos criticamente os PPCs dos cursos de Letras (Português) de cinco universidades públicas do Rio de Janeiro, averiguando a presença/ausência de disciplinas obrigatórias e optativas sobre PLA, suas ementas e abordagens para aprendizes surdos. Os resultados demonstram que as universidades analisadas se dividem em 04 perfis relativos a: (i) oferta de disciplinas obrigatórias de PLA sem necessariamente abordar aprendizes surdos; (ii) oferta de disciplinas optativas de PLA e disciplina obrigatória de ensino de leitura e escrita para surdos; (iii) ausência de disciplinas obrigatórias de PLA; e (iv) expansão, para além da grade curricular, de debates formativos sobre PLA para surdos no âmbito da pesquisa e da extensão. Oferecemos, assim, um panorama da premência de políticas linguísticas para a construção de arcabouços teóricos e metodológicos para professores de língua portuguesa diante da realidade plurilíngue brasileira, em especial, para comunidades surdas.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Formação de Professores de PLA. Comunidades Surdas.

ABSTRACT: In this paper, I discuss how the pedagogical projects of the Letter's courses (PPCs) have promoted efficient training for teaching in Portuguese as an additional language (PLA) for the deaf, as well as through which alternatives these training spaces are built as policy situated actions in public universities in Rio de Janeiro (RAJAGOPALAN, 2013). Based on studies on language policies for minority bi/plurilingual communities (ALTENHOFEN, 2013; CAVALCANTI, 1999; COÊLHO, 2019; MAHER, 2013; SILVA, 2017), I critically analyze the PPCs of the Letters (Portuguese) courses of five universities of Rio de Janeiro, investigating the presence/absence of mandatory and optional subjects on PLA, its syllab and approaches for deaf learners. The results show that the analyzed universities are divided into 04 profiles related to (i) offer of mandatory PLA courses without necessarily approaching deaf apprentices; (ii) offer of optional subjects of PLA and the compulsory subject of teaching reading and writing for the deaf; (iii) absence of mandatory PLA courses; and (iv) expansion, beyond the curriculum, of training on PLA for the deaf in the scope of research and extension. Thus, I offer an overview of the urgency of linguistic policies for the construction of theoretical and methodological

¹ Doutorando em Linguística pelo PPGL-UERJ. Mestre em Estudos Linguísticos pelo PPLIN-UERJ (Bolsista CAPES). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. E-mail: jpn0401@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8392-4265>.

frameworks for Portuguese language teachers because of the Brazilian plurilingual reality, especially for deaf communities.

Keywords: Language Policies. PLA Teacher Training. Deaf Communities.

Conversas iniciais

Dentre o conjunto de questões que inibem o exercício da cidadania por indivíduos surdos na sociedade brasileira, destaca-se o entrave comunicativo tanto em L1 quanto em L2. Apesar de a Educação Bilíngue ser a modalidade de ensino preconizada há mais de uma década pelo conjunto de legislações que assegura os direitos sociais básicos das comunidades surdas, tais como a Lei n.º 10.436/025, o Decreto n.º 5.626/056 e a Lei n.º 12.319/107, a realidade ainda se mostra destoante da promoção de ambientes bilíngues em diferentes níveis (LEAL, 2016; PINHEIRO; LEAL, 2020). Esses desafios, dentre outros fatores, perpassam (i) visões equivocadas a respeito da surdez, hoje entendida pelo viés da identidade linguística; (ii) a ausência da oferta da Libras como língua de instrução em diferentes espaço-tempos, sobretudo o educacional; e (iii) a salvaguarda do direito ao PLA em sua modalidade escrita, que parece ser uma proposta ainda estagnada no plano ideacional.

Especificamente sobre este último aspecto, entendemos que o insucesso da promoção e do ensino consistente de PLA para surdos abrange um paradigma amplo, pois compreende um cenário multifacetado, caracterizado por “ausências de políticas linguísticas centradas na promoção de um currículo bilíngue (...), de melhores aparatos metodológicos para o ensino e de estereótipos em torno da produção escrita” (NASCIMENTO; CASTANHEIRA, 2020, p. 94). Mais do que integrar a realidade sociolinguística de surdos brasileiros, contudo, tais problemáticas parecem emergir a partir de lacunas formativas tradicionalmente presentes em cursos superiores de formação de professores de língua portuguesa, os quais ainda tendem a perpetuar uma política linguística do monolinguismo totalmente discrepante da realidade multilíngue (Cf. CAVALCANTI, 1996)².

A questão da formação de professores tem sido um dos maiores desafios para a efetivação de uma Educação Bilíngue em diferentes etapas do ensino (REILY, 2008). Frequentemente, observamos uma concepção equivocada acerca do bilinguismo, a qual tem propagado a ideia falaciosa de que a presença de intérpretes de Libras é critério suficiente para

² Obviamente, não procuramos ser generalistas neste ponto. A colocação não significa que os cursos de Letras sejam cegos à questão da diversidade étnico-linguística brasileira; refere-se, ao contrário disso, ao espaço curricular que esses mesmos cursos cedem à questão do ensino de PLA para comunidades bilíngues minorizadas. Para mais detalhes, sugerimos a leitura de Cavalcanti (1999).

a construção de um ambiente escolar bilíngue e propício à aprendizagem e à interação. No entanto, como destaca Damázio (2007, p. 14), “se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua desenvolvida”. Por isso, a formação docente, principalmente na área de linguagens, deve abranger também as particularidades sociolinguísticas da comunidade surda, com vistas à redução de barreiras interativas e didático-metodológicas.

É, pois, neste lugar que o presente artigo se insere: por intermédio de uma reflexão crítica, ancorada em análises bibliográficas e documentais, discutimos de que maneira os projetos pedagógicos dos cursos (de agora em diante, PPCs) de Letras têm promovido formação eficiente para o exercício da docência em PLA com foco em aprendizes surdos, bem como por meio de quais alternativas esses debates/espços formativos são construídos como ações de políticas linguísticas em cinco universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (RJ). De um lado, o recorte baseia-se no significativo e nocivo contraste entre a estipulação legal para a formação de professores de PLA para surdos (BRASIL, 2005, art. 13); de outro, na urgência de se trazer à baila a situação sociolinguística de comunidades surdas no tocante a sua relação com a língua majoritária da sociedade em que estão inseridas, considerando questões de direitos linguísticos de comunidades minorizadas e suas imbricações com as políticas linguísticas (HAMEL, 1995).

De modo que obtenha êxito nesse objetivo, além destas palavras introdutórias e das considerações finais, o texto se divide em seções que corroboram para a harmonização das discussões. Na seção dois, tratamos das correlações teóricas entre comunidades linguísticas minorizadas, políticas linguísticas e formação de professores de línguas no contexto plurilíngue. Na seção três, lançamos luz a ponderações sobre algumas políticas linguísticas voltadas à comunidade surda brasileira, apontando direitos, desafios e estereótipos relativos ao PLA. Na seção quatro, por fim, apresentamos nossa análise das alternativas formativas de profissionais de PLA para surdos no RJ face à realidade dos PPCs investigados, considerando-as como potenciais políticas linguísticas.

Estimamos que a leitura deste artigo ratifique o propósito que o subvenciona: a defesa do compromisso social com a realidade heterogênea, visando à desconstrução de imaginários linguístico-culturais excludentes e à defesa de uma Linguística Aplicada engajada diante do contemporâneo (MOITA LOPES, 2006).

Políticas linguísticas, comunidades linguísticas minorizadas e formação de professores de línguas

Os estudos em Políticas Linguísticas³ têm demonstrado um forte âmago de interfaces, as quais, de maneira geral, evidenciam a potência deste campo do saber não só aos Estudos Linguísticos, como também a outras ciências que se debruçam sobre as relações humanas. No que se refere à inerência do plurilinguismo, isto é, ao fato de todas as comunidades de fala serem plurais e porosas entre si (Cf. WEINREICH, 1979; CAVALCANTI, 1999; OLIVEIRA, 2009; SAVEDRA et al, 2021), as Políticas Linguísticas, em particular, corroboram discussões sobre a relação quase sempre isomórfica entre linguagem e poder na sociedade atual, trazendo à tona tópicos como direitos e planejamentos linguísticos, formação de professores e identidades e diferenças.

Em termos cronológicos, podemos apontar que o surgimento do campo das Políticas Linguísticas se deu em concomitância com o da Sociolinguística⁴, ramo da ciência linguística opositor ao formalismo, que, nas palavras de Torquato (2010, p. 03), “elege a diversidade linguística como seu objeto de estudo e procura abranger diferentes dimensões de apreensão das relações entre linguagem e sociedade”. Naturalmente, não haveria circunscrição mais propícia para a posterior emergência de estudos sobre o modo como a linguagem, um componente absolutamente social, refletiria relações de poder envolvendo tensões entre espaço-tempos linguísticos e suas projeções (HAMEL, 1988; 1993).

Apesar da relação, Sociolinguística e Políticas Linguísticas, contudo, não devem ser confundidas, dado que cada uma dessas áreas prevê focalizações intrínsecas a respeito da linguagem. Ao passo que a Sociolinguística, enquanto uma teoria de variação e mudança (Cf. WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), preocupa-se com a elucidação da heterogeneidade linguística correlacionando-a estatisticamente a dependentes sociais estruturais, as Políticas Linguísticas, indo além, dimensionam aspectos subjetivos atrelados à linguagem (e.g. relações de hierarquia, diferenças sociolinguísticas e privação ou promoção de direitos). Reconhecer as distinções básicas entre essas áreas nos conduz a duas reflexões essenciais, quais sejam: (a) não estamos traçando uma comparação rasa em tom de demérito, mas, na verdade, demonstrando a variedade do labor científico em uma vertente social da linguagem; e (b) notamos que a visibilidade e a potencialidade epistemológica da sociologia aplicada da linguagem (Cf.

³ Utilizaremos “Políticas Linguísticas”, com iniciais maiúsculas, em referência à área de estudos. Em outros contextos, quando nos referirmos às ações, este sintagma aparecerá grafado com iniciais minúsculas.

⁴ Para um aprofundamento sobre isso, sugerimos a leitura de Fishman (1974).

FISHMAN, 1974) permitiu-a alcançar a autonomia de sua matriz originária, de modo a constituir-se como um braço independente, hoje denominado “Políticas Linguísticas”.

Temos de considerar também que lapidar uma definição formal e unívoca para Políticas Linguísticas mostra-se uma tarefa em dada medida improdutiva, tornando-se mais adequada a busca por definições que não sejam encerradas, mas coerentes e capazes de abranger a amplitude e complexidade das relações linguísticas que figuram na sociedade plurilíngue. De modo geral, isso se dá em virtude de “a heterogeneidade deste campo de saber varia[r] entre os seus alvos e níveis de intervenção, além de sua relação com o planejamento linguístico, em que este ora é tido como mera aplicação da política linguística, ora [...] como o seu coração” (SEVERO, 2013, p. 453. Adaptação nossa).

Entretanto, para fins de delimitação, neste artigo, concordamos com Calvet (2007, p. 19), para quem o conceito de Políticas Linguísticas “implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção”. Rajagopalan (2013) salienta, ainda, que as Políticas Linguísticas são sempre situadas, ou seja, subdeterminadas às vicissitudes de projetos sociais que virão a ser questionados por meio de ações factíveis – um fator que julgamos fundamental para este trabalho. Entendê-las como tal pressupõe a consideração dos aspectos sociais, históricos e culturais que as tornam menos subjetivas e mais interventoras sobre a realidade concreta que delas carece para a efetivação de direitos sociais de grupos linguísticos, como assinala Coêlho (2019).

Enquanto potências ativas e mobilizadoras, as Políticas Linguísticas tendem a repercutir efeitos positivos na sociedade como um todo, tendo em vista que se referem às “práticas linguísticas, crenças e decisões de gerenciamento linguístico [...] aparece[ndo] de forma explícita em documentos oficiais, como a Constituição, ou de forma difusa em diferentes documentos oficiais e práticas sociais” (SILVA, 2014, p. 1359. Adaptação nossa). Nesse sentido, parece-nos prudente afirmar que não há comunidades de fala que não se beneficiem ou que sejam prejudicadas por Políticas Linguísticas em algum grau, uma vez que estas articulações integram crucialmente a organização social, ressaltando, cada uma à maneira própria da bandeira que defende, que “não é possível desvincular a língua do significado social e particular que assume para cada indivíduo” (OLIVEIRA, 2013, p. 3).

Especificamente as comunidades linguísticas minorizadas, isto é, grupos etnolinguísticos marginalizados que padecem perante a hegemonia política, têm sido amplamente debatidas no campo das Políticas Linguísticas, por se tratarem de sujeitos excluídos socialmente pelo fato de serem falantes de línguas cujos status sociais não

correspondem à maioria politicamente dominante (e.g. comunidades indígenas, quilombolas, surdas, estrangeiras, refugiadas e pertencentes a estratos sociais mais baixos). Por isso, optamos pelo termo “minorizada(s)” neste texto, em concordância com diversos estudiosos do campo, visto que a questão que coloca tais comunidades nessa situação de violação aos direitos humanos não é quantitativa, mas ideológica, política e, por vezes, intencional (Cf. FERREIRA; RICARDO, 2012; LAGARES, 2018).

O Brasil, enquanto país multilíngue que comporta cerca de 222 línguas distintas (Cf. MAHER, 2013), enfrenta um desafio substancial ao debate a respeito da minorização de grupos sociolinguísticos: a ideia de que somos um país monolíngue cuja única língua é o português padrão presente em compêndios gramaticais que datam do século XIX. Notadamente, evidências científicas de diversos estudos de diferentes frentes da linguística vêm demonstrando, há décadas, com base em evidências empíricas, a inconsistência da concepção de uma nação monolíngue, não sendo, portanto, o plurilinguismo uma exceção, mas a regra tanto no território nacional quanto no internacional, como destacam Romaine (1995), Lucchesi (2000), Lucchesi, Baxter e Ribeiro (2009) e Savedra et al (2021).

A partir do momento em que pesquisas de caráter mais técnico, baseadas inclusive em comprovações estatísticas, demonstram a utopia e a infundamentação do monolinguismo, urge a necessidade de pensarmos essa questão do ponto de vista sócio-histórico para melhor entendermos o lugar das Políticas Linguísticas nesse cenário, como nos convoca Maher (2013). De acordo com Silva (2017, p. 668. Grifos nossos), temos de considerar que

(...) embora os direitos linguísticos constituam um tema já consolidado na legislação internacional e em algumas legislações nacionais, a defesa das línguas minoritárias no interior dos Estados nacionais é um assunto que encontra muita resistência. **Para autores como Hamel (1995), essa resistência está associada à ideologia da nação homogênea e monolíngue que consolidou os Estados nacionais nos séculos XIX e XX e que ainda hoje persiste entre a classe hegemônica.**

Em relação a essa discussão, Oliveira (2009) nos oferece um panorama acerca das punções que marcam a realidade plurilíngue brasileira, recorrendo ao caminho histórico e visando à elucubração do cenário de repressão e resistência linguísticas.

Segundo o autor, desde os primórdios de nossa sociedade, quando os colonos portugueses invadiram o território brasileiro, houve uma postura monolíngue e excludente de toda uma diversidade étnica e linguística, a qual foi marcada, inicialmente, por repressão aos povos indígenas. Importante indício dessa alegação é a mudança no quantitativo de línguas

autóctones, que foram de 1.078 a 180, em uma escala de comparação entre os séculos XVI e XXI (Cf. RODRIGUES, 1993). Decorre disso a importância de se considerar o conceito de “diversidade linguística” para além da pluralidade interna ao português, ou seja, mais ampla do que uma “sociolinguística do monolinguismo” (Cf. OLIVEIRA, 2009, p. 24), mas capaz de abarcar a garantia de direitos linguísticos de comunidades cuja língua materna não seja o português.

Ademais, Oliveira (op. cit.) ressalta também que esse cenário de exclusão e imposição linguísticas não se limita aos povos indígenas, uma vez que há, ainda, comunidades alóctones, surdas e afro-brasileiras na mira de políticas monolíngues opressoras. De acordo com os dados trazidos à tona no referido estudo, o Brasil atual conta com uma diversidade que abarca línguas indígenas, estrangeiras de imigração e de sinais – sem contar as variedades do português, as quais, como sabemos, são tensionadas por aspectos de prestígio e preconceitos linguísticos (BAGNO, 1999). Dessa maneira, Oliveira (2009, p. 20) menciona que a tradição política do Estado “sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa”.

A ideia de conceber o português como única língua legítima reflete-se em diferentes posturas opressoras ao longo da história do Brasil. Oliveira (op. cit.) demonstra isso por meio de um panorama que vai desde o Diretório dos Índios (1758), através do qual Marquês de Pombal impunha o português em um ato “civilizatório”, à situação infame que os imigrantes alemães e italianos e seus descendentes brasileiros sofreram à época do Estado Novo (1937 a 1945), quando se instaurou o projeto de “nacionalização do ensino” e se proibiu – à força bruta, típica de uma ditadura – a utilização de quaisquer línguas que não fossem o português, tanto em contexto público, quanto em contexto privado.

Com base nesse histórico, intuímos que conceber uma identidade entre o português e a sociedade brasileira “sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato ‘lusobrasileiro’” (OLIVEIRA, 2009, p. 25). Diante disso, aderimos ao posicionamento de Oliveira (op. cit.), para quem o mais democrático e adequado seria uma reformulação do conceito de “nacionalidade” com vistas a abarcar diferentes expressões da diversidade linguística, e acreditamos que as políticas linguísticas democráticas e inclusivas são caminhos imprescindíveis para tal reformulação paradigmática.

Se por um lado e por si só já se coloca como um tremendo desafio a defesa e a aceitação social de uma língua minorizada, por outro, esse processo angaria outros desafios bastante expressivos, os quais perpassam o exercício da cidadania por esses falantes. O acesso à

escolarização em modelo bilíngue, por exemplo, é um desses dilemas que carecem, não raras vezes, de políticas linguísticas explícitas e eficientes para que sejam, minimamente, um projeto a ser votado.

Cavalcanti (1999), em texto seminal, discute questões importantes sobre a educação de comunidades linguísticas minorizadas em um contexto em que não havia ainda muitos estudos a respeito desse tema no âmbito da Linguística Aplicada brasileira. Dada a então efemeridade do assunto, a autora centra seu olhar em torno dessas comunidades, com o intuito de “apresentar contextos bi/multilíngues de minorias para que o mapa da educação nesses cenários seja desvelado, venha à superfície e possa ter visibilidade” (CAVALCANTI, 1999, p. 386).

Segundo a autora, os contextos envolvendo minorias não necessariamente representam casos de Educação Bilíngue. Para ela, não parece suficiente definir educação bi/multilíngue a partir unicamente da ideia de que haja mais de uma língua sendo utilizada. A Educação Bilíngue, assim, na visão de Cavalcanti (1999), além da coexistência linguística, deve contemplar cenários sociolinguísticos que podem ser considerados multilíngues, estudos sobre educação nesses cenários e sobre bilinguismo e contribuições de tais discussões à formação docente para a diversidade linguístico-cultural.

De antemão, Cavalcanti (1999) situa que o monolinguismo, que tem se constituído há muito tempo em Linguística como a base dos estudos descritivos, não deveria ser contemplado como o status quo de comunidades de fala, em vista de que há “heterogeneidade mesmo em comunidades consideradas monolíngues, uma vez que geralmente há variedades regionais, sociais e estilísticas dentro do que é considerado como ‘uma língua’” (ROMAINE, 1995, p. 09). Por isso, justifica seu recorte para as comunidades minorizadas, visando à fuga de um “bilinguismo de elite” (Cf. CAVALCANTI, 1999, p. 387) e à consideração de comunidades indígenas, de imigração, de fronteira, surdas e bidialetais.

Cada um desses cenários debatidos no estudo de Cavalcanti (1999) endossa a pluralidade sociolinguística presente no Brasil. Tal pluralidade, ainda, não se refere somente à questão linguística, isto é, às marcas que as inúmeras línguas que coexistiram com o PE deixaram sobre o que hoje rotulamos e julgamos ser o PB. A crítica asseverada por Cavalcanti (1999), na verdade, denota a premência de o plurilinguismo ser debatido na alçada da Linguística Aplicada, sobretudo no que tange às Políticas Linguísticas, pois, assim, novos horizontes sociais e educacionais poderão ser pensados e reivindicados, de modo que a pluralidade não seja um fator de exclusão e que a política do monolinguismo seja, enfim, desbancada.

Considerando que “os contextos multilíngues, e por extensão, multiculturais, no Brasil não são minoritários e devem fazer parte da educação de professores” (CAVALCANTI, 1999, p. 408), as reflexões propostas pelo estudo de Cavalcanti (op. cit.) proporcionam uma expansão epistemológica e tácita da Educação Bilíngue, na medida em que estandardizam preceitos dos quais não podemos prescindir no debate em torno de Políticas Linguísticas para grupos minorizados. Nessa empreitada, ressaltamos uma questão fundamental, à qual, inclusive, pretendemos responder neste artigo: quais são as diretrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Letras diante da necessidade de formação de professores a partir da prática e da realidade linguística e culturalmente diversa?

Em relação ao papel das Políticas Linguísticas na defesa da diversidade e das línguas minorizadas, Coêlho (2019) apresenta um conjunto de ações internacionais que, no final da década de 1990, emergiram com força nesse sentido, ratificando um conjunto de resoluções a favor da Educação Bilíngue que foram aprovadas na ocasião das 18ª e 19ª conferências gerais da UNESCO, ocorridas em 1974 e 1976, respectivamente. No quadro 1, trazemos à tona tais políticas linguísticas internacionais.

Ano	Ação
1992	Carta europeia das línguas regionais ou minorizadas e Relatório explicativo deste documento.
1996	Declaração universal dos direitos linguísticos.
1998	Comitê consultivo da UNESCO para promoção do ensino plurilíngue.
1999	Resolução da ONU sobre espaços geográficos plurilíngues. Resolução da UNESCO sobre a necessidade de uma política linguística plurilíngue de alcance mundial.
2001	Plano de ação para aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre diversidade cultural.
2005	Defesa e promoção da diversidade das expressões culturais na Convenção da UNESCO.

Quadro I: Políticas linguísticas internacionais de defesa de línguas minorizadas

Fonte: Produção própria a partir de Coêlho (2019).

Essas políticas linguísticas em âmbito internacional começaram a inspirar o surgimento de debates internos aos Estados de diferentes maneiras, culminando, conseqüentemente, no nascimento de políticas nacionais. Lançando luz sobre um panorama das políticas linguísticas oficiais para línguas minorizadas no Brasil, Coêlho (op. cit.) reúne informações importantes que nos auxiliam a pensar o estado da arte da luta política pelo reconhecimento das comunidades linguísticas minorizadas e de suas demandas. Consoante dados apresentados pela

autora, organizamos o quadro abaixo para uma melhor visualização de algumas políticas de preservação e reconhecimento de comunidades linguísticas minorizadas⁵.

Ano	Regulamentação	Ação
1888	Constituição Federal	Artigos 210 (garantia de utilização de línguas nativas e à aprendizagem em língua materna aos povos originários), 215 (direito ao exercício da cultura), 231 (reconhecimento de costumes, línguas, crenças, tradições e direitos sobre a terra dos povos originários).
1991	Decreto n.º 26/1991	Comitê de Educação Escolar Indígena.
1996	Lei n.º 9394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que visou, dentre outras coisas, ao combate à discriminação da escola monolíngue.
2000	Decreto n.º 3551/2000	Programa Nacional de Patrimônio Imaterial.
2002	Lei n.º 145/2002	Co-oficialização das línguas Tukano, Nheenhatu e Baniwa no município de São Gabriel da Cachoeira (AM) e do Pomerana (língua de imigração) de imigração nos municípios de Pancas (ES), Laranja da Terra (ES), Domingos Martins (ES) e Santa Maria de Jetibá (ES).
2002	Lei n.º 10436/2002	Lei de reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda.
2005	Decreto n.º 5626/2005	Regulamentação da Lei de Libras e estipulação de aspectos imprescindíveis para inclusão de pessoas surdas na sociedade.
2006	Portaria n.º 586/2006	GT para Diversidade Linguística (IPHAN).
2010	Decreto n.º 7387/2010	Política do Inventário Nacional da Diversidade Linguística.

Quadro II: Políticas linguísticas brasileiras oficiais para línguas minorizadas

Fonte: Produção própria a partir de Coêlho (2019).

Chamamos atenção, ainda, ao fato de que a existência dessas políticas oficiais, por si só, não representa a asseguarção de direitos linguísticos de comunidades minorizadas, dados os desafios para que se cumpram efetivamente na prática (ALTENHOFEN, 2013). Um exemplo disso pode ser observado a partir da análise da redação do Decreto n.º 5.626/05, regulamentador da lei de Libras, que conta com diversos impeditivos sociais inibidores de sua concretização cotidiana, conforme veremos na próxima seção.

Entretanto, devemos reconhecer que a existência dessas políticas linguísticas nacionais oficiais pode surtir significativos impactos em diversos setores sociais desde que haja incentivos, predisposição e esforço coletivo para tal. Uma dessas instâncias, sem dúvidas, é a do ensino em uma perspectiva multicultural e plurilíngue (CAVALCANTI, 1999; MAHER,

⁵ Há outras políticas linguísticas, inclusive materializadas por ações indiretas, que beneficiam comunidades minorizadas. No entanto, julgamos por bem apresentar esse conjunto, a fim de oferecer ao leitor um panorama daquelas políticas que estão presentes no aparato legislativo brasileiro.

2013), que, para vir à tona, precisará dispor de uma sólida formação de professores de línguas capazes de agir no universo plurilíngue e obter êxito em seu propósito.

De acordo com Fraga (2014, p. 47), professores de línguas em geral não deveriam mais partir do princípio de que “a totalidade de seus alunos compartilha uma mesma língua materna e é monolíngue nessa língua, ou tem exatamente o mesmo nível de conhecimento da/ou interesse pela língua estrangeira que estuda”. Apesar de isso parecer consensual, a realidade formativa de currículos de cursos de Licenciatura em Letras no Brasil demonstra certo apreço por uma perspectiva de ensino de línguas que se equilibra ora entre aplicações de tendências pretensiosamente inovadoras, ora se mantém um tanto quanto alheia ao plurilinguismo inerente na sociedade, ainda que o reconheça (Cf. BAGNO, 2013).

É possível observar que, em alguns contextos de entes federativos que se localizam geograficamente em regiões fronteiriças, notam-se projetos universitários que incentivam práticas plurilíngues envolvendo o português e outras línguas, como o espanhol e algumas línguas indígenas. No entanto, essa não parece ser ainda a regra na formação de licenciandos de modo geral, o que pode representar um problema à construção de práticas pedagógicas plurilíngues, conforme debateremos nas próximas seções a partir da situação de comunidades surdas, que ficam à mercê de um acesso precário – ou de nenhum acesso – ao PLA.

Aprendizes surdos e o direito ao PLA

Como vimos na seção anterior, dentre as políticas voltadas à diversidade linguística e cultural brasileira, destacam-se aquelas que se referem à comunidade surda. A existência dessas medidas, que serão brevemente apresentadas nesta seção, estabelece forte relação com a mudança epistemológica no que concerne às línguas de sinais, as quais “hoje são consideradas não mais como um problema do surdo ou uma patologia da linguagem, mas como línguas naturais” (FACUNDO; VITALIANO, 2019, p. 27). Por isso, a partir do momento em que a comunidade surda passa a ser reconhecida cientificamente pela distinção sociolinguística e não patológica⁶, é criado um ambiente propício ao desenvolvimento de políticas linguísticas em prol da inclusão deste grupo minorizado em diferentes instâncias sociais.

Nos ateremos aqui às políticas linguísticas de reconhecimento da comunidade surda e de seus direitos que muito recentemente passaram a integrar o aparato legislativo do Brasil, de modo que tenhamos uma dimensão panorâmica do conjunto de diretrizes legais que visam

⁶ Especialmente no Brasil, destacam-se os trabalhos seminiais da linguista Lucinda Ferreira Brito, que se dedicou amplamente à descrição da Língua de Sinais dos Centros Urbanos (nomenclatura antiga, substituída, na década de noventa, por “Língua Brasileira de Sinais”) e da Língua de Sinais Kaapor.

proporcionar o exercício isônomo da cidadania por surdos brasileiros em respeito as suas distinções linguístico-culturais. Em seguida, voltaremos nosso olhar especificamente à questão do acesso ao PLA, que integra os direitos linguísticos da comunidade surda expressos por essas políticas.

Frequentemente, escutamos que o marco zero do reconhecimento da Libras e da comunidade surda enquanto grupo sociolinguístico se deu com a aprovação da Lei n.º 10.436/2002, também denominada como “Lei de Libras”. De fato, a aprovação de uma legislação de abrangência federal caracteriza-se como um acontecimento de suma importância para os desdobramentos de ações inclusivas. Entretanto, é importante situarmos que o surgimento dessa Lei se deveu a constantes pressões e reivindicações de surdos em diferentes partes do país (Cf. LIMA, 2004).

Antes mesmo da promulgação da Lei 10.436, em 24 de abril de 2002, podemos analisar alguns processos de oficialização da Libras como língua legítima da comunidade surda brasileira. Tais medidas, inclusive, chegaram a se materializar em ações legais, como os casos das leis estaduais n.º 10.379/9115, n.º 12.081/199316 e n.º 12.095/9817, que reconheceram a Libras como meio oficial de comunicação utilizado por surdos, respectivamente, nos estados de Minas Gerais, Goiás e Paraná.

Essas três primeiras leis, no entanto, apegaram-se ao reconhecimento da Libras como um sistema expressivo e comunicativo utilizado pela comunidade surda que não poderia usurpar a modalidade escrita do português, e foram pouco elucidativas no que diz respeito às outras demandas de surdos no cotidiano de uma sociedade majoritariamente composta por ouvintes. Nesse cenário, surgiram, então, outras legislações que visavam à garantia de outros direitos linguísticos, como, por exemplo, a obrigatoriedade de tradutores-intérpretes de Libras/Português em diferentes espaços sociais (Lei n.º 12.319/10) e as condições para a execução da Educação Bilíngue (Decreto n.º 5.626/05), que passou a integrar a LDB, após dezesseis anos, por meio da Lei n.º 14.191/21.

A filosofia educacional preconizada por essas legislações “entende que a escola deve ofertar [...] o ensino de duas línguas, sendo a língua de sinais como L1 e a língua oral oficial do país como L2 na modalidade escrita” (FACUNDO; VITALIANO, 2019, p. 29). Por essa definição, observamos que a comunidade surda deve ser assistida com o ensino de PLA consistente, baseado em uma didática aquisicional (Cf. SOARES, 2021; NASCIMENTO, 2021), que permita aos aprendizes o domínio autônomo e exitoso da língua socialmente dominante em diferentes contextos.

No entanto, como podemos observar, as políticas linguísticas oficiais para a comunidade surda são bastante recentes, o que pode, ainda, acarretar pouca mudança no quadro social, como veremos a seguir.

A disciplina de PLA nos cursos de Letras

Nos últimos cinquenta anos, a área de PLA tem crescido consideravelmente como um campo de estudos. Acompanhando esse avanço, após os anos noventa, devido a uma série de mudanças sociopolíticas, como, por exemplo, a criação do Mercosul, o Brasil passou por uma expansão da profissionalização de professores de PLA (JESUS, 2018). Esses fatos impulsionaram a criação da cadeira de “Português Língua Estrangeira (PLE)” em cursos de Letras de diferentes universidades do país, fazendo com que o ensino-aprendizagem de nossa língua oficial majoritária ganhasse mais um viés de reflexão na formação de professores de línguas.

Se analisarmos a construção deste campo, observaremos que tradicionalmente o público-alvo das discussões em torno do PLA foi composto por estrangeiros falantes de outras línguas orais, o que está presente, inclusive, na própria nomenclatura frequentemente atribuída à área: PLE. Entretanto, como temos debatido até aqui, a realidade plurilíngue brasileira mostra-se suficiente, por si só, à expansão dos contextos de ensino-aprendizagem de PLA, que passa a abranger, inclusive, comunidades linguísticas minorizadas, como, por exemplo, a comunidade surda.

Hoje, com o avançar das discussões a respeito de multilinguismo e identidades múltiplas, as situações plurais envolvendo o PLA têm sido discutidas em diferentes ramos da Linguística Aplicada. Com isso, paulatinamente a área de PLA se torna mais diversificada, sendo possível, por exemplo, especificarmos metodologias próprias a cada contexto e atribuímos novos rótulos, tais como “português língua de acolhimento”, “português língua de herança”, “português para hispanofalantes”, dentre outros. Apesar de podermos falar também em “português para surdos”, essa é uma vertente que tem provocado certo receio sancionado pela visão preconcebida de que ensinar PLA para essa comunidade é absolutamente diferente de ensiná-lo a outros grupos de aprendizes⁷.

⁷ Aliás, neste texto, optamos pelo uso de “Português Língua Adicional” diante de sua abrangência. Essa escolha se justifica em vista da não segregação entre aprendizes de L2 ouvintes e surdos.

Soares (2020) debate questões importantes a respeito dos desafios e estereótipos atribuídos à comunidade surda e apresenta fatores que não devem ser ignorados quando discutimos a Educação Bilíngue de/para surdos. Nas palavras da autora:

A área de educação para surdos revela inseguranças, inquietações e também distorções [...] como efeitos de pouca ou nenhuma integração de pesquisas sobre o componente linguístico-cognitivo a pesquisas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Decorre dessa desarticulação uma atuação despreparada dos profissionais que lidam com grupos que demandam ações de desenvolvimento aplicáveis em níveis distintos de proficiência. Mesmo com demandas diferenciadas, nativos e não-nativos do PB partilham sala de aula em que há níveis de proficiência incompatíveis: aprendizes que ainda não leem com aqueles que falam, leem e escrevem em PB. E ainda se juntam a esse quadro deduções que geram afirmações distorcidas e supergeneralizadas sobre aspectos relativos ao desenvolvimento de habilidades linguísticas de surdos (SOARES, 2020, p. 70).

Como percebemos nas palavras de Soares (2020), a realidade educacional da comunidade surda conta com desafios particulares que, por vezes, acentuam problemas de exclusão social. Em especial, um desses problemas diz respeito à carência de ensino de PLA para surdos na educação básica, um fator que, a nosso ver, está altamente relacionado à formação de professores de PLA com repertório suficiente para atender à comunidade surda.

Ainda que não sejamos adeptos ao estereótipo de que o ensino de PLA para surdos se distingue categoricamente do ensino de PLA para estrangeiros ouvintes, devemos reconhecer que muitos entraves tácitos e políticos fazem com que a comunidade surda retenha maiores desafios para uma educação linguística de qualidade. Entre alguns fatores, por exemplo, observamos: (i) a ausência de profissionais tradutores-intérpretes em ambientes educacionais, que, mesmo não sendo uma pré-condição ao ensino de PLA, dificulta a interação de alunos surdos com seus pares⁸; (ii) a negligência quanto às especificidades linguísticas de alunos surdos, que compartilham, muitas das vezes, a aula de português com alunos ouvintes, para os quais o ensino não segue orientações de LA; (iii) a carência, fortemente frequente, de conhecimento linguístico em L1 por parte de grande parte da população surda, que por vezes chega à escola sem língua (NASCIMENTO; FREITAS Jr., 2020); (iv) o desconhecimento de que alunos surdos devem ser, também, aprendizes de PLA, o qual, somado ao despreparo formativo dos docentes, pode perpetuar estigmas dos processos de aprendizagem por surdos e colocá-los no lugar inadequado da deficiência.

⁸ E a interação, como sabemos, é um requisito básico para a aprendizagem de L2, que não se estabelece somente em sala de aula.

As legislações que definem os moldes da Educação Bilíngue de/para surdos no Brasil apresentam alguns nortes imprescindíveis à análise de como o ensino de PLA para a comunidade surda vem sendo tratado nos cursos de licenciatura em Letras. Nesse sentido, destacamos, abaixo, dois artigos: o primeiro integra a Lei n.º 14.191/21, que fixa esse modelo educacional na LDB; o segundo, o Decreto n.º 5.626/05, que aborda a formação de professores de PLA para atuação na Educação Bilíngue de/para surdos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em **português escrito, como segunda língua**, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021, sem identificação de página. Grifos nossos).

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, **deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores** para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como **nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa**. (BRASIL, 2005, sem identificação de página. Grifos nossos).

Inevitavelmente, a leitura atenta desses dois artigos nos faz pensar nas realidades educacionais da comunidade surda, principalmente no tocante ao acesso ao PLA, de fato. Referimo-nos aqui a acesso não no sentido esvaziado do termo, posto que o entendo como um conjunto de empenhos teórico-metodológicos capazes de levar alunos surdos à condição de usuários proficientes em leitura e escrita na língua majoritária, de maneira que tenham possibilidades de agir na sociedade nos contextos em que o uso do português escrito for solicitado.

As realidades presentes em território brasileiro, contudo, ainda se mostram bastante distantes das determinações expressas por essas legislações, posto serem poucas as escolas com propostas bilíngues e com currículos de PLA bem estruturados em vista dos níveis variados de proficiência⁹. De acordo com dados do INEP (2010), no Brasil, há somente 64 escolas bilíngues de surdos, um número baixo se comparado à extensão geográfica e à diversidade do país. Por isso e também por uma concepção frívola de inclusão, geralmente alunos surdos são postos em salas regulares, em que compartilham aulas com alunos ouvintes sem nenhuma ou com pouca

⁹ Falamos em níveis, pois a seriação não parece ser um modelo condizente com a proposta de ensino de LA e, portanto, a nosso ver, deve ser repensada.

medida para que se incluam, e não têm acesso à metodologia de ensino de português específica, descaracterizando o pleiteado pelo texto da legislação descrita acima.

Além disso, não podemos nos abster da orientação para formação de professores de PLA presente no artigo 13 do Decreto n.º 5.626/05. De acordo com a referida legislação, como vimos, os cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa devem dispor de uma disciplina específica que aborde este contexto de ensino-aprendizagem de PLA com vistas à preparação de profissionais qualificados. Mesmo depois de dezesseis anos, entretanto, essa ainda não parece configurar uma realidade na maior parte dos casos, uma vez que os debates em torno dessa questão não têm ganhado espaço expressivo nos currículos das cadeiras de PLE, cujo maior foco é o público estrangeiro e a consolidação da área (Cf. PETRUCCELLI, 2012), mas ficado comumente na alçada de disciplinas optativas, pós-graduação, grupos de pesquisa, cursos de extensão e eventos, demonstrando que a não execução integral da legislação.

O PLA nos cursos de Letras das universidades públicas do RJ: uma política linguística inclusiva ou ilusória?

Nesta seção, apresentamos os procedimentos seguidos neste estudo e os resultados aos quais chegamos. Como dissemos anteriormente, o objetivo deste trabalho foi mapear a maneira como o ensino de PLA para surdos tem sido tratado nos currículos de Licenciaturas em Letras ofertados por universidades públicas do Rio de Janeiro. Para tanto, nosso objeto de análise foram os PPCs dos cursos das seguintes instituições de ensino superior (IES): Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

Empreendemos, assim, uma análise bibliográfica e documental consciente de que “a luta por políticas de currículo que façam face à diferença é uma luta pela desconstrução dos universalismos” (LOPES; ALBA, 2014, p. 92) e de que o currículo é uma arena de disputa de poder (SILVA, 2005). Este método mostrou-se oportuno por nos permitir contemplar com maior atenção os fluxogramas e as propostas de disciplinas e suas respectivas ementas, atentando-nos ao recorte temático eleito como protagonista deste artigo: a formação para o exercício da docência em PLA para surdos.

Apesar de a comparação entre instituições não ser inicialmente o foco, dado que não lidamos aqui com juízo de valor a respeito de suas qualidades acadêmicas, é inevitável que o/a

leitor/a naturalmente as compare. Lembramos, porém, que nos debruçamos sobre diferentes realidades formativas, dadas as organizações curriculares peculiares que se arrolam às dinâmicas de cada uma dessas universidades discriminadas nas subseções deste item.

As análises a seguir são organizadas da seguinte maneira: inicialmente fazemos uma breve descrição da instituição; em seguida, apresentamos as situações dos cursos de Letras em funcionamento; por fim, abordamos a maneira como o PLA está (ou não) presente nas propostas curriculares, considerando sua oferta como disciplina obrigatória/optativa e, quando possível, suas ementas.

Universidade Federal do Rio de Janeiro

A UFRJ, originalmente chamada de Universidade do Brasil por ter sido uma das primeiras no país, é uma instituição centenária que dispõe de 29 unidades acadêmicas e 176 cursos de graduação, sendo considerada a maior IES pública do RJ e uma das maiores da América Latina. Por sua extensão, a realidade dos cursos de Letras desta universidade mostra-se diferenciada das demais analisadas neste estudo, dado que a Faculdade de Letras (FL) conta com uma instalação predial própria e independente de outros cursos, permitindo que se organize em 8 departamentos, 25 setores acadêmicos e 5 PPG. São oferecidos nessa universidade treze cursos de graduação em Letras, em diferentes habilitações.

O PPC geral das Licenciaturas em Letras da UFRJ lista como um de seus fundamentos o propósito de “formar um profissional consciente da importância de uma atuação não preconceituosa quanto às diferenças linguísticas e sociais no ensino da língua materna e/ou estrangeira/clássica (...)” (UFRJ, s.d.). No entanto, atinente à questão do PLA para surdos, notamos que tal propósito pode estar avariado devido ao fato de não haver uma disciplina obrigatória sobre essa temática ofertada aos cursos com habilitação à docência da língua portuguesa (Cf. BRASIL, 2005, art. 13).

Chamamos atenção, inclusive, a dois fatos observados: o primeiro deles diz respeito à existência de uma disciplina intitulada “Aspectos da produção de textos em L2”, ofertada pelo Setor de Estudos Linguísticos do Departamento de Letras-Libras ao curso de Licenciatura em Libras, o único da instituição que não forma professores de língua portuguesa. O segundo, refere-se à cadeira de “Português: Língua Estrangeira”, oferecida como obrigatória pelo Setor de Português Língua Estrangeira do Departamento de Letras Vernáculas somente ao curso de

Licenciatura em Português-Literaturas¹⁰. As ementas de cada uma dessas disciplinas podem ser vistas abaixo, nos quadros 3 e 4, respectivamente.

Quadro III: Ementa LEB482

LEB482 – Aspectos da Produção Textual como Segunda Língua - 60h/4cr

Concepção de escrita como prática social. Os componentes semântico, morfossintático e discursivo-pragmático no contexto da aquisição/aprendizagem de L2. Práticas textuais para o desenvolvimento da consciência de restrições linguísticas na L2. Discussões sobre transferência/interferência da L1. Análise de agramaticalidade/desvios da norma padrão.

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (UFRJ)

Quadro IV: Ementa LEV232

LEV232 – Português: Língua Estrangeira - 30h/2cr

Concepções de língua, linguagem e cultura. Diferentes contextos/cenários de ensino de língua portuguesa. Ensino de português como língua materna em contraste com o ensino de português como língua estrangeira. Abordagens de ensino de LE. O processo de ensino-aprendizagem de PLE na abordagem comunicativa. Leitura e produção de diferentes gêneros textuais/discursivos. Análise de materiais didáticos de PLE. O uso de diferentes suportes na produção de materiais didáticos de PLE para o desenvolvimento de habilidades específicas. Concepções e tipos de avaliação em contexto de ensino de LE: estudo comparado. A questão do erro e a avaliação de processo e de produto na produção oral e escrita do aprendiz de PLE.

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (UFRJ)

Ainda que tais disciplinas representem certo esforço no sentido de atender a legislação vigente, elas podem ser analisadas como insuficientes à satisfação da legislação que assegura o acesso ao PLA por surdos, visto que: (i) o Decreto n.º 5.626/05 é claro quando diz que a disciplina de formação de professores de PLA para surdos deve ser ofertada aos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa, inviabilizando a disciplina LEB482 como proposta coerente frente à diretriz legal; e (ii) a disciplina LEV232, além de não abranger obrigatoriamente todos os cursos com habilitação em língua portuguesa da FL-UFRJ, também não apresenta uma proposta com foco na comunidade surda.

Frente a isso, algumas estratégias têm sido pensadas e executadas na UFRJ para aproximar a comunidade acadêmica da FL às discussões em torno do PLA para surdos, quais sejam: (a) a fundação, em 2015, de um Núcleo de Estudos registrado no CNPq¹¹ e vinculado ao PPG em Linguística, que tem como um de seus focos os estudos sobre aprendizagem e ensino de PLA para surdos; (b) a criação e a oferta regular, a partir de 2018, do curso de extensão

¹⁰ Essa disciplina é optativa aos demais cursos de Licenciatura em Letras.

¹¹ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4481596787655919

“Pensando a Escrita do Surdo: Descrição, Demandas e Propostas Pedagógicas”¹² a licenciandos e professores da Educação Básica; e (c) a oferta de uma disciplina optativa (30h) intitulada “O ensino da modalidade escrita do PB para surdos (LEB087)” pelo Setor de Estudos Linguísticos do Departamento de Letras-Libras aos cursos de Licenciatura em Letras: Português-LE.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Criada em 1950 por meio da lei municipal n.º 547, ainda com o nome de Universidade do Distrito Federal, a UERJ, hoje, é uma IES que conta com 16 campi nos quais oferta 90 cursos de graduação, 63 cursos de Mestrado e 46 cursos de Doutorado em diferentes municípios do estado do RJ. Trata-se de uma universidade pioneira em medidas inclusivas, tendo sido, por exemplo, precursora na implementação de políticas de cota, por preconizar princípios de igualdade e pluralidade.

Ao analisar sua situação no que se refere ao nosso objetivo, percebemos que essa universidade oferece cursos de Licenciatura em Letras em duas unidades acadêmicas: no Instituto de Letras (ILE) e na Faculdade de Formação de Professores (FFP). No ILE, são ofertados dois cursos de habilitação única e oito de habilitação dupla, enquanto na FFP a oferta se restringe a apenas duas habilitações bilíngues. Além disso, em ambos os campi há o funcionamento dos PPG em Letras e PPG em Letras e Linguística, respectivamente, os quais contam com áreas de concentração em Estudos Linguísticos.

Mesmo diante de uma carga horária alta, assim como no caso da UFRJ, não devemos deixar de mencionar que os cursos de Licenciatura em Letras do ILE aparentemente conseguem abranger melhor a área de PLA, ainda que não seja uma cadeira obrigatória até então. Recentemente, foi criado nessa unidade um Setor de Português Língua Não Materna no Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia, o qual vem oferecendo duas disciplinas optativas, cujas ementas podem ser consultadas abaixo:

Quadro V: Disciplinas optativas de PL2 (UERJ)

ILE02-09919	–	Língua materna, língua estrangeira e segunda língua. Abordagens de ensino de português como segunda língua. Língua e identidade. Aspectos da especificidade da língua portuguesa como segunda língua.
Português como L2		
I - 30h/2cr.		

¹² As edições deste curso podem ser consultadas em: <https://corpusneis.wixsite.com/home/news-andevents>. Inclusive, é relevante pontuar que este já originou dois volumes da obra: “Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas” (FREITAS Jr; SOARES; NASCIMENTO, 2020; 2021).

ILE02-09920 – Português como L2 II - 30h/2cr.	Processos discursivos do ensino de português como segunda língua. Materiais didáticos: avaliação e produção. Aspectos da especificidade da língua portuguesa para estrangeiros: aprofundamento. Estratégias de ensino para o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua
--	---

Fonte: Ementário (UERJ)

De acordo com essas ementas, verificamos que, apesar de essas disciplinas não serem voltadas especificamente para a comunidade surda e nem serem obrigatórias até então, há uma tentativa de ofertar insumos teórico-metodológicos a licenciandos em Letras para a questão do ensino de PLA no âmbito do ILE. Além disso, é importante que destaquemos que essas cadeiras estão vinculadas ao Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua¹³, que vem desempenhando atividades voltadas à prática de pesquisa e ensino de PLA em contexto amplo, podendo, inclusive, ter a comunidade de aprendizes surdos inserida em seu escopo.

Essas, inclusive, não são as únicas ações que o ILE tem empreendido para a formação crítica de professores de PLA. Em atendimento à prerrogativa da legislação da Educação Bilíngue de/para surdos, na grade curricular de todas as habilitações em Letras dessa unidade, há uma disciplina de caráter mais prático intitulada “Estágio: Planejamento de Materiais no Ensino de L2 para a Comunidade Surda”, oferecida pelo Departamento de Estudos de Linguagem, cujas informações reproduzimos no quadro 6.

Quadro VI: Disciplina sobre PLA para surdos (UERJ)

<p>ILE06-10311 – Estágio: Planejamento de Materiais no Ensino de L2 para a Comunidade Surda - 30h/2cr.</p> <p>OBJETIVO: No final do período o aluno deverá estar apto a reconhecer questões críticas no ensino de leitura e escrita de L2 na comunidade surda, a avaliar criticamente materiais existentes, a adaptar e elaborar minimamente materiais voltados para este contexto específico face às questões críticas discutidas. EMENTA: Desenvolvimento da Leitura e da Escrita. O caso da comunidade surda. Problemas e possíveis soluções. A prática pedagógica neste contexto profissional. Critérios para a avaliação crítica de materiais. Adaptação de materiais. A elaboração de materiais: modelos e abordagens práticas. Estudo de casos.</p>

Fonte: Ementário (UERJ)

Essa disciplina, que representa um ganho de suma relevância para a comunidade surda, soma forças com o projeto de pesquisa “Práticas de Educação Bilíngue para surdos: elaboração de materiais didáticos e formação de professores de línguas”, desenvolvido no âmbito do ILE

¹³ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3142754199429369

e do PPG em Letras, tendo como objetivo contribuir para o enriquecimento da formação docente em língua portuguesa para surdos¹⁴.

Notadamente, a realidade do ILE-UERJ mostra-se mais propensa à inclusão da comunidade surda pela via da formação docente e à sua legitimação enquanto comunidade linguística minorizada. No entanto, não podemos nos privar de abordar uma questão que parece demonstrar as tensões políticas internas à UERJ quanto ao tratamento do PLA como disciplina acadêmica: se, por um lado, temos no ILE um conjunto de ações formativas visando à preparação de profissionais conscientes do campo e aptos à atuação em PLA para surdos, por outro, na FFP, essas discussões ainda inexistem na graduação, estando presentes somente em seu PPG, no projeto de pesquisa “Análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2: interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua”¹⁵.

Esse é um indício importante a considerar, pois convalida a imprescindibilidade de políticas linguísticas institucionais que atendam à demanda total dos cursos de Letras da UERJ.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

A UNIRIO, originária da Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (Decreto n.º 773/1969), é uma IES que conta com cinco centros de ensino situados, majoritariamente, na Zona Sul do RJ, uma região geograficamente privilegiada. Nesta universidade funcionam 41 cursos de graduação e 27 pós-graduações stricto sensu nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde, Exatas e Tecnologias, Humanas e Sociais, Jurídicas e Políticas e Letras e Artes.

Diferente das demais universidades analisadas, a UNIRIO conta com somente um curso de habilitação única em Letras Vernáculas e não dispõe de nenhum PPG lato ou stricto sensu na área de Estudos Linguísticos. Ao analisar o PPC da licenciatura, constatamos que essa IES se delinea em torno de uma lógica expressamente voltada à preparação de professores de português como língua materna, como coloca em suas diretrizes de funcionamento:

(...) No que diz respeito ao ensino da língua, tais competências são obtidas a partir de disciplinas que propõem o exercício do pensamento crítico sobre a língua e **o ensino da língua materna nas suas várias possibilidades**. Para isso, as disciplinas de estudos linguísticos e gramaticais e os estudos da oralidade propõem aliar o conhecimento formal da língua às discussões mais amplas sobre a língua e a linguagem como manifestações culturais, sociais e psicológicas. O estudo da língua materna, nas disciplinas de caráter teórico, é amplamente problematizado no estudo dos fundamentos e nas investigações conceituais da

¹⁴ Para mais detalhes, ver Baalbaki e Nogueira (2021).

¹⁵ <https://www.pplinuerj.com.br/copia-projetos-de-pesquisa>

Linguística, dando ao futuro docente o embasamento científico necessário e a perspectiva crítica, indispensáveis à sua prática. (UNIRIO, 2016, p. 14. Grifos nossos).

Em vista desse postulado, não há nenhuma cadeira de PLA nesta universidade, o que representa, a nosso ver, um problema à formação docente para a diversidade, dada a conjuntura plurilíngue em relação à qual nos estruturamos socialmente. Apesar de contar com 120h (8 créditos) de disciplinas optativas, também percebemos que dentre aquelas listadas no PPC a discussão a respeito do plurilinguismo e de Políticas Linguísticas para comunidades minorizadas não é contemplada, dado que a maior parte das disciplinas complementares são da área de Literatura.

Entendemos que essa postura curricular é contraditória em vista da proposta em que a universidade se pauta de atender ao disposto nas diretrizes curriculares, Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, “especialmente no que diz respeito à reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico.” (UNIRIO, 2016, p. 05). Certamente, essa exclusão das discussões acerca do ensino de PLA pode ser motivada por inúmeros fatores de ordem política, tais como o corpo docente reduzido, concepções fundamentalistas acerca da realidade linguística e do ensino de línguas na contemporaneidade e preferências por outros focos formativos.

Além disso, notamos também que a universidade não oferece ações de extensão e/ou espaços de discussão oficiais que tratam do ensino-aprendizagem de PLA nem para estrangeiros, tampouco para comunidades surdas. O único “espaço” curricular em que essa questão pode, eventualmente, aparecer é na disciplina de Libras (HDI0142), que em sua ementa menciona um tópico de “implicações do Decreto nº 5.526/05 para a prática escolar e formação do(a) professor(a).” (UNIRIO, 2016, p. 47).

Entretanto, como já dissemos anteriormente, a própria legislação a que a ementa de Libras se refere estipula a necessidade de formação específica para atuação em PLA para surdos. Sendo assim, a maneira como a UNIRIO parece lidar com este tópico não se apresenta condizente frente à real demanda dessa comunidade linguística minorizada, o que nos permite interrogar, à luz de todo o aparato teórico construído até aqui, sobre o que se considera docência em língua portuguesa nos dias atuais e sobre as concepções que regem as práticas formativas em espaços institucionais, chamando atenção à potencialidade das políticas linguísticas para a mudança deste quadro.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Oriunda da antiga Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, criada no governo Nilo Peçanha (Lei 4.759/65), a UFRRJ é uma IES que atua, desde 1968, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em diferentes áreas do conhecimento. Hoje dividida em 4 campi (Seropédica, Nova Iguaçu, Três Rios e Campos dos Goytacazes), a universidade conta com 58 cursos de graduação e 54 cursos de pós-graduação, sendo imprescindível ao desenvolvimento de áreas que não integram a região metropolitana do RJ.

Apesar de tradicionalmente se caracterizar como uma universidade mais voltada a questões da agropecuária, a UFRRJ, no presente momento, já apresenta um perfil mais diversificado no que se refere às áreas de conhecimento que abarca. Em relação à formação de professores de línguas, oferta três cursos de Licenciatura em Letras em dois campi: Português-Literaturas e Português-Inglês, em Seropédica (Sede), e Português-Literaturas e Português-Espanhol, em Nova Iguaçu.

É importante destacar que esses cursos oportunizam o acesso de parte da população da baixada fluminense à área de Letras, viabilizando, assim, maior suscetibilidade de formação docente em espaços geograficamente menos favorecidos. A análise dos PPCs da UFRRJ nos possibilitou perceber certa preocupação em preparar professores de línguas diante da heterogeneidade cultural e linguística, pois considera que

O professor das áreas de “LETRAS: Inglês e Literaturas” e “LETRAS: Português e Literaturas” deve ter uma formação que lhe forneça a devida percepção crítica que o capacite a dialogar com outras culturas e com as formas de comunicação emergentes, investigando e descrevendo o novo papel da linguagem, sem deixar de reconhecer e ensinar não só a norma padrão, mas também as manifestações da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa no que tange à diversidade linguística, associada a contextos diferenciados. Além disso, destaca-se o quanto a aprendizagem da língua em sua manifestação oral e escrita tem função primordial para o desempenho do aluno como leitor e sujeito discursivo de sua língua materna e estrangeira **numa sociedade plurilíngue, sendo relevante para a formação da cidadania a valorização da história, cultura e artes das sociedades de língua portuguesa e o saber das relações de sociais e profissionais.** (UFRRJ, 2013, p. 7. Grifos nossos).

No que se refere à formação em PLA, contudo, a universidade parece contar com dificuldades para trazer essa discussão para o componente curricular obrigatório. Nos PPCs disponíveis para consulta, sem descrição de ementa e/ou de carga horária semestral, lista-se a disciplina de “Português para estrangeiros” no conjunto de cadeiras optativas da área de

linguagens. Devido à pouca informação a esse respeito nos PPCs, torna-se difícil tecer quaisquer considerações críticas sobre a abrangência conteudinal desta disciplina.

Mais especificamente sobre o PLA para surdos percebemos também uma lacuna que viola o disposto na legislação da Educação Bilíngue. O termo “surdo”, por exemplo, só é citado nos documentos analisados quando se faz menção à disciplina de Libras, obrigatória a todos os cursos de licenciatura. Novamente, parece haver uma concepção equivocada de que somente essa cadeira seja suficiente para a preparação de professores de línguas para atender a comunidade surda, fator que representa a prevalência de estereótipos relacionados a esse grupo linguístico minorizado.

É possível, entretanto, encontrar na alçada da UFRRJ um esforço formativo por meio de cursos de extensão e eventos realizados nos últimos anos. Um exemplo é o projeto “Ciclo de cursos de extensão: língua e ensino”¹⁶, que vem debatendo uma série de temáticas que podem auxiliar no aperfeiçoamento de professores de PLA, tais como a questão de português como língua pluricêntrica e métodos e práticas ativas de ensino em diferentes contextos linguísticos.

Universidade Federal Fluminense

Criada em 1960 (lei 3.848/60), a UFF, no presente momento, atua em 32 municípios do Rio de Janeiro, abrangendo 131 cursos de graduação e 88 PPG *stricto sensu*, sendo uma importante IES, principalmente, para a região fluminense do estado. Apresentando uma estrutura semelhante à UFRJ e à UERJ, a UFF oferece oito cursos de Licenciatura em Letras, além de abrigar dois PPG em Letras (Estudos de Linguagem e Estudos de Literatura) e seis cursos de pós-graduação *lato sensu*, os quais se alocam no campus Gragoatá (Niterói/RJ), no Instituto de Letras.

No RJ, a UFF se destaca como uma IES que, em décadas passadas, foi responsável pela disseminação do campo de ensino de português para estrangeiros. Especialmente no âmbito do PPG em Estudos de Linguagem, os projetos de pesquisa e os trabalhos orientados pela Prof.^a Dra. Norimar Júdice – um nome de peso no campo de PLE no Brasil – mostram-se relevantes para o destaque que essa universidade vinha assumindo nesta empreitada até bem pouco tempo¹⁷. Destaca-se, ademais, o fato de a UFF ser a única IES pública do estado a oferecer um

¹⁶ Para mais detalhes, consultar: <https://cursos.ufrj.br/grad/letras/ciclo-de-cursos-de-extensao-linguae-ensino-2/>

¹⁷ No site oficial do PPG em Estudos de Linguagem, não foi encontrado nenhum grupo/projeto de pesquisa ativo nesta área, nem mesmo o nome da referida professora como integrante do programa.

curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa para Estrangeiros, ainda em funcionamento¹⁸.

Na graduação da UFF, as disciplinas de formação em língua portuguesa ficam a encargo do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Assim como na UERJ e na UFRRJ, observamos que a cadeira de PLA não compõe o quadro obrigatório de disciplinas de nenhum dos cursos de Licenciatura em Letras da UFF, configurando-se como uma optativa, cuja proposta pedagógica reproduzimos adiante.

Quadro VII: Disciplina optativa sobre PLA (UFF)

GLC00239 - Português XXI: Ensino de língua portuguesa para estrangeiros

Introdução ao estudo do ensino de português do Brasil como língua não-materna. Abordagens de ensinar/aprender. Etapas do processo de ensino/aprendizagem. Materiais didáticos: componentes linguísticos e culturais. Texto: leitura, produção e avaliação.

Fonte: Ementário (UFF)

Além de sua condição de optativa, notamos que a ementa deste curso também não parece contemplar necessariamente, de forma específica, a comunidade surda em atendimento à legislação que assegura os direitos dessa comunidade¹⁹. A disciplina de Libras (GLE00292), oferecida pelo Departamento de Estudos de Linguagem como obrigatória, parece compor o único local em que a discussão em torno da comunidade surda emerge na licenciatura em Letras da UFF, à semelhança do que também analisei na UFRRJ e na UNIRIO.

Em nossas buscas, não encontramos ações formativas complementares com o objetivo de promover à comunidade acadêmica formação continuada sobre o ensino de PLA para surdos – o que nos impulsiona, novamente, a defender ações políticas mais efetivas em prol da inclusão deste tópico no currículo dos cursos de Licenciatura em Letras.

Considerações finais

Interrogarmo-nos a respeito das potencialidades inclusivas de medidas políticas define-se como um caminho constante, que não podemos preterir em nossa busca por melhores

¹⁸ Apesar de esse ser um proponente importante para a difusão do campo de PLE no Rio de Janeiro, consideramos que, especialmente para a comunidade surda, foco deste trabalho, este ainda não é o ideal. Obviamente, o ensino de PLA para surdos tem muito a se beneficiar da longa tradição de estudos em PLE; o ponto aqui é outro: a proposta curricular da especialização, em princípio, volta-se às particularidades do ensino de português para estrangeiros ouvintes.

¹⁹ De fato, a ementa dessa disciplina é bastante vaga. Ou seja: a depender do(a) docente que a assuma, diversas ênfases podem vir à tona, inclusive, assuntos relativos ao ensino de PLA para surdos. Procuramos pela bibliografia obrigatória; contudo, o ementário ao qual consultamos não a oferece, diferente do que ocorre com outras disciplinas.

condições sociais e educacionais. Percorremos aqui um caminho que compreendeu reflexões teóricas acerca do campo das Políticas Linguísticas e suas correlações com o ensino e a formação de professores de línguas em contextos plurilíngues. Ao abordar mais especificamente a questão do direito da comunidade surda à educação em PLA, demonstramos certos desafios formativos que enfrentam as IES públicas do RJ quanto à preparação de profissionais para atuação nessa modalidade de ensino, que vem sendo cada vez mais necessária ao exercício cívico da população surda.

A partir dos resultados da análise, observamos que as universidades investigadas se dividem em quatro perfis básicos no tocante à oferta de disciplinas de formação de professores de PLA para surdos. Há, assim, (i) a que oferta disciplinas obrigatórias de PLA sem necessariamente abordar aprendizes surdos (UFRJ); (ii) a que oferta disciplinas optativas de PLA e disciplina obrigatória de ensino de leitura e escrita para surdos, em atendimento ao Decreto n.º 5.626/05 (UERJ); (iii) as que contam com uma ausência de disciplinas obrigatórias de PLA (UFF, UNIRIO e UFRRJ); e (iv) as que, para além da grade curricular, ofertam ambientes formativos alternativos sobre PLA para surdos no âmbito da pesquisa e da extensão (UFRJ e UERJ).

Frente a esse cenário disforme a respeito da formação para a docência em PLA para surdos no RJ, não nos parece prudente afirmar que já dispomos de uma política linguística necessária, consolidada e inclusiva, posto que as análises demonstram um longo caminho a ser percorrido nesta empreitada. Vale lembrar que fazemos essa consideração a partir da realidade do estado do RJ, que foi o recorte deste trabalho; é interessante, inclusive, que novas pesquisas deste tipo venham a ser realizadas partindo de outros *locus*, de modo que nos seja possível lograr a análises estruturais mais abrangentes para pensarmos políticas linguísticas nacionais, por exemplo.

Estimamos que o presente artigo contribua, de alguma maneira, à reflexão em torno da prática pedagógica em PLA para surdos, considerando, sobretudo, sua dimensão política. O desejo é que esta realidade mapeada e aqui descrita seja modificada de modo que esta crítica se torne desatualizada, tão logo haja novas condutas formativas nos cursos de formação de professores de línguas que sejam inspiradas por concepções sólidas de educação linguística plurilíngue, especialmente para a comunidade surda.

Referências

ALTENHOFEN, Cléo. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICHOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da. TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsforf (org.). *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; NOGUEIRA, Tathiana Targine. O trabalho com gêneros e a produção de materiais didáticos: uma experiência extensionista no campo da surdez. In: FREITAS Jr., Roberto (Orgs.); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs.); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ. V. 2, 2021.

BRASIL. *Lei n.º 14.191/21, de 3 de agosto de 2021*. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos e altera a LDB. Brasília, 2021.

BRASIL. *Lei n.º 10.436, 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. *Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei n.º 12.319, 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, 2010.

BRASIL. *Censo escolar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. Brasília, 20 de dezembro de 2010.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Delta (online)*. São Paulo, vol.15, p. 385- 417, 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/40393> Acesso em 21 jun.2021.

CAVALCANTI, Marilda C. *Conferência de abertura na XII JELI: Políticas lingüísticas no Brasil (Language teaching policies in Brazil: A retrospective analysis)*. Departamento de Letras/Universidade de São Paulo e APLIESP. 17/05/1996.

COÊLHO, Katiane de Carvalho. *A política e a linguística na Política Linguística: línguas de imigração, direito e estado*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PPG em Letras, 176f., 2019.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. Brasília, DF: SEESP; SEED; MEC, 2007.

FACUNDO, Josiane Junia; VITALIANO, Célia Regina. *A disciplina de Libras na formação de professores*. Curitiba: CRV, 2019.

FISHMAN, Joshua A. *Advances in Language Planning*. Hague: Mouton, 1974.

FRAGA, Leticia. Políticas Linguísticas na formação do licenciando em letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). *Política Linguística e Ensino de Língua*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

GOIÁS. *Lei Ordinária n.º 12.081, de 30 de agosto de 1993*. Reconhece oficialmente, no estado de GO, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Libras. Goiás, 1993.

HAMEL, Rainer Enrique. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, v. 5, 1995.

_____. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Revista Iztapalapa*, Año 13, no 29, (Enero-Junio): 5-39, 1993.

_____. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni P. *Política Lingüística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes: 41-73, 1988a.

JESUS, Isabela Abê de. A área de PLE no Brasil: iniciativas governamentais, formação de professores e cursos para estrangeiros. In: KFOURI-KANEOYA, Martha (Org.). *Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LEAL, Christiana Lourenço. *Estratégias de referência na produção escrita de alunos surdos*. Curitiba: CRV, 2016.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 261p., 2004.

LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, A; RIBEIRO, I. (orgs.). O português afro-brasileiro. Salvador: EdUFBA, 2009. LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolingüística do Brasil (1500 – 2000). *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, São Paulo, 2000.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICHOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da. TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsforf (org.). *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAS GERAIS. *Lei Ordinária n.º 10.379, de 10 de janeiro de 1991*. Reconhece oficialmente, no estado de MG, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Libras. Minas Gerais, 1991.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Contribuições da Linguística Baseada no Uso para o ensino de PB como língua adicional: os processos cognitivos gerais e a didática aquisicional. In: FREITAS Jr., Roberto (Orgs.); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs.); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs.).

Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ. V. 2, 2021.

_____; CASTANHEIRA, Dennis. Reflexões e possíveis caminhos para o ensino de português para surdos a partir da análise dos PCN de língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas. In: FREITAS Jr., Roberto de (Orgs); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – 1a Edição*. 2020.

_____; FREITAS Jr., Roberto de. Aquisição de línguas de sinais e teoria linguística: contribuições de pesquisas brasileiras e norte-americanas. *Revista da ABRALIN*, v. 19, n. 2, 2020.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. *Políticas linguísticas como políticas públicas*. 2013. Disponível em: http://e-ipol.org/wpcontent/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf. Acesso em 14/09/2021.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. In: *Synergies Brésil*. [S.l.], v. 1, p. 19-26, 2009.

PARANÁ. *Lei Ordinária n.º 12.095, de 11 de março de 1998*. Reconhece oficialmente, no estado de MG, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Libras. Paraná, 1998.

PETRUCELLI, Anderson José Almeida. *Perfil do professor de português para estrangeiros da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, 105f. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, UFF, 2012.

PINHEIRO, Andrei Ferreira de Carvalhaes; LEAL, Christiana Lourenço. Letramentos de surdos e ouvintes: questões de uso da língua e circulação social. In: FREITAS Jr., Roberto de (Orgs); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – 1a Edição*. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: Do que é que se trata, afinal? IN: NICOLAIDES, Christine-Silva; TILIO, Kleber Aparecido; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. 3. ed. Campinas: Papiрус, 2008.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas. *Ciência Hoje*, vol. 16, n. 95, 1993.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Blackwell: Oxford, 1995.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; CHRISTINO, Beatriz; SPINASSÉ, Karen Pupp; ARAUJO, Silvana Silva de Farias. Estudos em Sociolinguística de Contato no Brasil: a diversidade etnolinguística em debate. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01- 28, 2021.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. *Alfa Revista de Linguística*. UNESP, 2013.

SILVA, Izabelle da Silva. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 663-690, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n4/1984-6398-rbla-201711347.pdf> Acesso em 21 jun.2021.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. *XVII Congreso internacional asociación de lingüística y filología de América Latina, ALFAL*, João Pessoa - Paraíba, Brasil, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Lia Abrantes Antunes. Emergência de línguas antes e a partir da escolarização de crianças surdas: gramáticas em competição. In: FREITAS Jr., Roberto (Orgs.); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs.); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ. V. 2, 2021.

SOARES, Lia Abrantes Antunes. Português e libras: distorções e supergeneralizações. In: FREITAS Jr., Roberto de (Orgs.); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs.); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – 1ª Edição*. 2020.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SPOLSKY, Bernard. *Language Policy*. Cambridge University Press, 2004.

TORQUATO, Cloris Porto. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. *Revista Escrita*, número 11, 2010.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact: findings and problems*. Mouton Publishers, 1979.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (orgs.) *Directions for historical linguistics*. Austin, University of Texas Press, 1968.

Recebido em 10 de dezembro de 2022.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2023.