

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

PODER E TERRITÓRIO SURDO

TAYNAN ALÉCIO DA SILVA

ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO

GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA

DEONISIO SCHMITT

(ORGANIZADORES)



TAYNAN ALÉCIO DA SILVA
ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO
GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA
DEONISIO SCHMITT
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

PODER E TERRITÓRIO SURDO

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Imagen da capa: IA

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E24 Educação bilíngue de surdos [recurso eletrônico] : poder e território surdo / organizadores: Taynan Alécio da Silva ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
156 p.

ISBN 978-65-6135-227-7

DOI 10.46550/978-65-6135-227-7

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 3. Estudo e ensino. I. Silva, Taynan Alécio da (org.).

CDU: 376

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
Taynan Alécio da Silva	
Adriano de Oliveira Gianotto	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Deonisio Schmitt	
Capítulo 1 - HISTÓRIAS DE SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DO ORALISMO À EMERGÊNCIA DAS PEDAGOGIAS VISUAIS COMO FORMAS DE INSURGÊNCIA.....	15
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Danilo da Silva Knapik	
Lauana Cristina de Sousa Gadelha	
Capítulo 2 - A LÍNGUA DE SINAIS COMO TERRITÓRIO DE PODER E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA: A LUTA PELO RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DOS POVOS SURDOS.....	27
Pamella Elaine Prestes da Cunha	
Isabele Sant'Ana de Brito	
Ivanildo de Medeiros Oliveira	
Capítulo 3 - EDUCAÇÃO E PODER: QUEM FALA PELO SUJEITO SURDO.....	41
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Leuciani Aparecida Duelle Rossi	
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho	
Capítulo 4 - ENTRE A INCLUSÃO E O BILINGUISMO: DISPUTAS PELO DIREITO DE SER SURDO TENSÕES ENTRE POLÍTICAS INCLUSIVAS E O DIREITO À DIFERENÇA LINGUÍSTICA.....	53
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Andrea Carolina Bernal Mazacotte	
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho	
Leuciani Aparecida Duelle Rossi	

Capítulo 5 - TERRITÓRIOS SURDOS: ESPAÇOS DE PERTENCIMENTO,
MEMÓRIA E RESISTÊNCIA A GEOPOLÍTICA DA SURDEZ E A
CRIAÇÃO DE LUGARES DE AUTONOMIA CULTURAL 65

Adriano de Oliveira Gianotto

Gabriel Franca do Couto

Tales Douglas Moreira Nogueira

Capítulo 6 - EPISTEMOLOGIAS SURDAS: OUTROS MODOS DE
CONHECER O MUNDO: O CORPO, O OLHAR E O GESTO COMO
FUNDAMENTOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO 79

Taynan Alécio da Silva

Angelisa Goebel

Paulo Henrique Pereira

Capítulo 7 - PEDAGOGIAS VISUAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS
NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ENSINAR E APRENDER COM O CORPO
EM MOVIMENTO E A LÍNGUA EM ESPAÇO 95

Angelisa Goebel

Márcia Simone da Silva

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho

Silvia Saraiva de França Calixto

Capítulo 8 - CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E
TRADUÇÃO CULTURAL: A PRESENÇA SURDA COMO FORÇA QUE
RECONFIGURA O CONHECIMENTO ESCOLAR..... 109

Pâmela do Socorro da Silva Matos

Giovana Cristina de Campos Bezerra

Deonisio Schmitt

Capítulo 9 - FORMAÇÃO DOCENTE E ÉTICA DA DIFERENÇA:
DESAFIOS PARA EDUCADORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA
PRÁTICA VERDADEIRAMENTE BILÍNGUE 119

Carla Beatriz Medeiros Klein

Pâmela do Socorro da Silva Matos

Ivonne Azevedo Makhoul

Antonio Mateus Toledo

Capítulo 10 - TECNOLOGIA, VISIBILIDADE E ACESSIBILIDADE SURDA: A PRESENÇA DIGITAL COMO NOVO ESPAÇO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO SUJEITO SURDO	129
Carlos Henrique de Sousa França	
Jéssica de Jesus da Silva	
Amarildo João Espíndola	
Capítulo 11 - CORPO, IDENTIDADE E LÍNGUA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO: A EXPERIÊNCIA ENCARNADA DA LÍNGUA DE SINAIS E A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE.	139
Gabriel Franca do Couto	
Carla Damasceno de Moraes	
Hannah Araújo Rosendo	
Capítulo 12 - POR UMA PEDAGOGIA DO TERRITÓRIO: AUTONOMIA E FUTURO SURDO: REFLEXÕES SOBRE O PODER DE EXISTIR E EDUCAR EM LÍNGUA DE SINAIS	147
Angelisa Goebel	
Antonio Mateus Toledo	
Marcelo de Araújo Costa	
Suelenne Souza da Silva	

APRESENTAÇÃO

A obra *Educação Bilíngue de Surdos: Poder e Território Surdo*, organizadores em II VOLUME, constitui-se como um esforço coletivo de reflexão crítica sobre os modos como a educação de surdos tem sido historicamente atravessada por relações de poder, disputas epistemológicas e lutas territoriais em torno da língua, do corpo e da diferença. Reunindo dez capítulos, o livro propõe uma leitura articulada entre educação, cultura surda, bilinguismo, visualidade e resistência, assumindo como ponto de partida a surdez enquanto experiência linguística, cultural e política, e não como déficit ou patologia.

Os textos que compõem esta obra dialogam com os Estudos Surdos, com a educação bilíngue de surdos e com perspectivas críticas e decoloniais, tensionando práticas e discursos historicamente marcados pelo oralismo, pelo audismo e pela centralidade do olhar ouvinte. Ao longo dos capítulos, os autores e autoras evidenciam que a educação de surdos é um campo em permanente disputa, no qual se confrontam projetos de normalização e propostas que afirmam a diferença linguística e cultural como direito fundamental.

O livro inicia-se com reflexões históricas e políticas sobre o silenciamento da língua de sinais e os processos de resistência da comunidade surda, problematizando quem fala pelo sujeito surdo e quais regimes de verdade sustentam determinadas práticas educacionais. Em seguida, os capítulos avançam na discussão da língua de sinais como território de poder, elemento central na constituição identitária dos povos surdos e fundamento de epistemologias próprias, baseadas na visualidade, no corpo e no gesto como modos legítimos de produção de conhecimento.

A obra também analisa criticamente as tensões entre políticas inclusivas e educação bilíngue, evidenciando os riscos da diluição da diferença linguística quando a inclusão se limita à presença física do estudante surdo em espaços escolares não preparados para a Libras como língua de instrução. Nesse sentido, os textos defendem a educação bilíngue como direito linguístico, cultural e epistemológico, destacando a importância de currículos visuais, da presença de professores surdos e da formação docente comprometida com uma ética da diferença.

Outro eixo fundamental abordado nos capítulos refere-se aos territórios surdos, compreendidos não apenas como espaços físicos, mas

como lugares de pertencimento, memória e resistência, nos quais a Libras organiza o espaço, o tempo e as relações sociais. A obra amplia essa discussão ao considerar também os ambientes digitais como novos territórios políticos e pedagógicos, nos quais a visibilidade surda, a acessibilidade e a tecnologia assumem papel estratégico na ampliação de vozes, narrativas e práticas educativas.

Ao articular pedagogias visuais, currículo, formação docente, tecnologia e epistemologias surdas, esta coletânea reafirma que ensinar e aprender com surdos implica reconhecer o corpo em movimento, o olhar e a língua em espaço como dimensões constitutivas do processo educativo. Trata-se, portanto, de um convite à revisão profunda de concepções pedagógicas, curriculares e institucionais ainda marcadas por lógicas ouvintistas.

Destinada a pesquisadores, professores, estudantes e demais profissionais da educação, esta obra busca contribuir para a consolidação de uma educação bilíngue de surdos comprometida com a justiça linguística, a valorização da cultura surda e o fortalecimento de territórios onde o sujeito surdo possa existir, aprender e produzir conhecimento em sua própria língua.

Taynan Alécio da Silva
Adriano de Oliveira Gianotto
Giovana Cristina de Campos Bezerra
Deonisio Schmitt
(Organizadores)

Capítulo 1

HISTÓRIAS DE SILENCIAMENTO E RESISTÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DO ORALISMO À EMERGÊNCIA DAS PEDAGOGIAS VISUAIS COMO FORMAS DE INSURGÊNCIA

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹

Danilo da Silva Knapik²

Lauana Cristina de Sousa Gadelha³

1 Introdução

A educação de surdos constitui um campo historicamente atravessado por disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas que refletem concepções distintas acerca da linguagem, da diferença e da normalização dos corpos. Ao longo dos séculos XIX e XX, práticas educacionais fundamentadas em uma perspectiva médico-reabilitadora consolidaram-se como hegemônicas, produzindo formas sistemáticas de silenciamento das línguas de sinais e das culturas surdas. Nesse contexto, o oralismo afirmou-se não apenas como método pedagógico, mas como um projeto ideológico de assimilação, cujo objetivo central consistia em aproximar o sujeito surdo dos padrões linguísticos e comportamentais da maioria ouvinte, frequentemente à custa da negação de sua experiência visual e de sua identidade cultural (Skliar, 1998; Lane, 1992).

O marco histórico do Congresso de Milão, em 1880, representa um dos episódios mais emblemáticos desse processo de silenciamento, ao legitimar internacionalmente a exclusão das línguas de sinais dos espaços escolares e ao instituir a oralidade como único meio legítimo de instrução (Gesser, 2009). Tal decisão teve repercussões profundas e duradouras,

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará.
E-mail: arlginicampos4@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: dansknapik@gmail.com

3 Doutoranda em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
E-mail: lauanacristina@gmail.com

resultando na marginalização de professores surdos, na interdição das práticas visuais-gestuais e na produção de trajetórias escolares marcadas por fracasso, sofrimento e apagamento cultural. O oralismo, nesse sentido, operou como uma tecnologia de poder que regulou corpos, saberes e modos de ser, reforçando hierarquias entre ouvintes e surdos (Foucault, 1999; Skliar, 2003).

Entretanto, a história da educação de surdos não se resume a processos de dominação e silenciamento. Paralelamente às políticas exclucentes, a comunidade surda desenvolveu estratégias contínuas de resistência, mantendo vivas as línguas de sinais em espaços associativos, familiares e comunitários. A partir da segunda metade do século XX, estudos linguísticos pioneiros demonstraram o estatuto pleno das línguas de sinais enquanto sistemas linguísticos complexos, dotados de gramática própria, o que contribuiu significativamente para o questionamento dos paradigmas oralistas e para a emergência de novas concepções educacionais (Stokoe, 1960; Quadros & Karnopp, 2004).

É nesse cenário de tensão entre silenciamento e resistência que se inscreve a emergência das pedagogias visuais. Essas pedagogias deslocam a centralidade da oralidade e reconhecem a visualidade como princípio epistemológico estruturante dos processos de ensino e aprendizagem de sujeitos surdos. Fundamentadas na língua de sinais, na cultura surda e em recursos imagéticos, espaciais e multimodais, as pedagogias visuais configuram-se como práticas insurgentes, na medida em que confrontam modelos hegemônicos de escolarização e afirmam a diferença surda como potência cognitiva, cultural e política (Strobel, 2008; Campello, 2007).

Dante desse panorama, o problema que orienta este estudo consiste em compreender de que modo o oralismo historicamente produziu silenciamentos na educação de surdos e como, em resposta a esses processos, emergiram movimentos de resistência que culminaram na consolidação das pedagogias visuais como formas de insurgência pedagógica e epistemológica. Parte-se do pressuposto de que as práticas educacionais não são neutras, mas atravessadas por relações de poder que determinam quais línguas, saberes e sujeitos são legitimados ou subalternizados.

O objetivo geral deste artigo é analisar o percurso histórico da educação de surdos, destacando a transição do oralismo para a emergência das pedagogias visuais, compreendidas como estratégias de resistência e afirmação da cultura surda. Como objetivos específicos, busca-se: (i) problematizar o oralismo enquanto política de silenciamento linguístico e

cultural; (ii) discutir os processos históricos de resistência protagonizados pela comunidade surda; e (iii) analisar os fundamentos teóricos e pedagógicos das pedagogias visuais no contexto contemporâneo da educação de surdos.

No que se refere à metodologia, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. Foram analisadas produções acadêmicas nacionais e internacionais no campo da Educação de Surdos, dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, bem como documentos legais que normatizam o uso e o reconhecimento das línguas de sinais, com destaque para o contexto brasileiro. A análise dos dados fundamenta-se em uma abordagem crítico-interpretativa, buscando compreender os discursos, práticas e rupturas que configuram a história do silenciamento e da resistência na educação de surdos (Minayo, 2014).

2 O oralismo como política de silenciamento na educação de surdos

O oralismo consolidou-se historicamente como uma das mais contundentes políticas educacionais de silenciamento dirigidas à população surda. Longe de se configurar apenas como uma metodologia de ensino da fala, o oralismo constituiu-se como um projeto ideológico sustentado por pressupostos médicos, higienistas e normalizadores, cujo objetivo central era apagar a diferença surda por meio da imposição da língua oral como único código legítimo de comunicação e escolarização. Tal perspectiva fundamentou-se na crença de que a surdez representava uma deficiência a ser corrigida, e não uma condição linguística e cultural distinta, legitimando práticas pedagógicas que negavam a visualidade como eixo constitutivo da experiência surda (Lane, 1992; Skliar, 1998).

A institucionalização do oralismo no campo educacional encontra seu marco mais emblemático no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880. Nesse evento, dominado majoritariamente por educadores ouvintes, foi deliberada a exclusão das línguas de sinais dos espaços escolares, sob o argumento de que a oralidade garantiria maior integração social dos surdos. Tal decisão produziu impactos profundos e duradouros, uma vez que legitimou práticas de punição, vigilância e controle dos corpos surdos, interditando o uso das línguas de sinais inclusive nos espaços informais das instituições escolares (Gesser, 2009).

O oralismo, nesse sentido, operou como uma tecnologia de poder, nos termos foucaultianos, ao regular comportamentos, definir normas de aprendizagem e produzir subjetividades ajustadas ao modelo ouvinte-hegemônico (Foucault, 1999). A língua oral passou a ser concebida como condição para o acesso ao conhecimento, à cidadania e à humanidade plena, enquanto a língua de sinais foi sistematicamente desqualificada como inferior, rudimentar ou prejudicial ao desenvolvimento cognitivo. Essa hierarquização linguística resultou em práticas pedagógicas excludentes, centradas em exercícios mecânicos de fala e leitura labial, frequentemente desvinculados de processos significativos de construção de sentido.

Os efeitos do oralismo foram amplamente documentados na literatura especializada. Diversos estudos apontam que a negação de uma língua plenamente acessível comprometeu o desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico de gerações de estudantes surdos, produzindo elevados índices de fracasso escolar, evasão e marginalização educacional (Quadros & Karnopp, 2004). Além disso, a imposição da oralidade desconsiderou as especificidades da experiência visual, tratando a surdez como ausência e não como diferença, o que reforçou práticas de exclusão simbólica e cultural.

Sob uma perspectiva crítica, Skliar (1998) argumenta que o oralismo deve ser compreendido como um discurso pedagógico colonial, na medida em que impõe um modelo linguístico dominante e silencia saberes produzidos historicamente pela comunidade surda. Para o autor, a escola oralista não apenas ensinou conteúdos, mas produziu subjetividades marcadas pela negação de si, pelo sentimento de inadequação e pela internalização de discursos de inferioridade. Tal processo evidencia que o silenciamento não ocorreu apenas no plano linguístico, mas também no plano identitário e político.

Essa dimensão do silenciamento pode ser observada de forma contundente na exclusão sistemática de professores surdos dos espaços escolares ao longo do século XX. Ao interditar a língua de sinais, o oralismo inviabilizou a atuação docente de sujeitos surdos, reforçando a ideia de que apenas o ouvinte seria capaz de ensinar e conduzir processos educativos legítimos. Essa exclusão contribuiu para o apagamento de referências identitárias surdas no ambiente escolar, limitando as possibilidades de reconhecimento e pertencimento dos estudantes surdos (Strobel, 2008).

Nesse contexto, é fundamental destacar que o oralismo não se sustentou apenas por práticas pedagógicas, mas por discursos científicos

e institucionais que lhe conferiram legitimidade. A medicina, a fonoaudiologia e a psicologia desempenharam papel central na consolidação desse paradigma, ao produzir saberes que associavam o sucesso educacional do surdo à sua capacidade de oralização. Conforme aponta Lane (1992), tais discursos operaram sob uma lógica de benevolência aparente, mas, na prática, contribuíram para a opressão linguística e cultural da comunidade surda.

Essa crítica é explicitada de forma contundente que evidencia o caráter político do oralismo enquanto prática de silenciamento:

O oralismo não pode ser compreendido como uma simples opção metodológica, mas como uma política de poder que se infiltra nas práticas escolares e nas representações sociais sobre a surdez. Ao negar a língua de sinais, o oralismo nega ao sujeito surdo a possibilidade de constituir-se plenamente como sujeito linguístico e cultural, impondo-lhe um modelo de normalidade que jamais poderá alcançar sem perdas profundas em sua identidade e em seu desenvolvimento (Skliar, 1998, p. 45).

A partir dessa compreensão, torna-se possível afirmar que o oralismo produziu um regime de verdade que naturalizou o silenciamento das línguas de sinais e legitimou práticas educacionais violentas, ainda que frequentemente apresentadas como científicas ou humanitárias. Esse regime de verdade sustentou-se por décadas, resistindo inclusive às evidências empíricas que demonstravam os benefícios do uso das línguas de sinais para o desenvolvimento integral dos sujeitos surdos.

No contexto brasileiro, os efeitos do oralismo também foram profundamente sentidos, especialmente até o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no início do século XXI. Antes desse marco, a escolarização de surdos esteve majoritariamente vinculada a práticas oralistas, o que contribuiu para a exclusão linguística e para a precarização dos processos educativos. Mesmo após avanços legais, resquícios do oralismo ainda persistem em discursos e práticas que subordinam a língua de sinais à oralidade, evidenciando a permanência de tensões no campo da educação de surdos (Gesser, 2009).

Dessa forma, compreender o oralismo como política de silenciamento implica reconhecê-lo como um dispositivo histórico que produziu efeitos duradouros na educação de surdos. Tal compreensão é fundamental para problematizar práticas contemporâneas e para sustentar a necessidade de propostas pedagógicas que rompam com paradigmas excludentes, abrindo

espaço para epistemologias visuais e para o reconhecimento da diferença surda como fundamento legítimo da educação.

3 Resistência surda e a emergência das pedagogias visuais

A história da educação de surdos, embora profundamente marcada por práticas de silenciamento e exclusão, é igualmente atravessada por processos contínuos de resistência coletiva e produção de saberes próprios. A resistência surda não se configura como um fenômeno recente ou episódico, mas como um movimento histórico, cultural e político que se manifesta desde o momento em que as línguas de sinais passaram a ser interditadas nos espaços institucionais. Frente à hegemonia oralista, a comunidade surda construiu estratégias de sobrevivência linguística e identitária, preservando suas línguas, valores e formas de sociabilidade em contextos não escolares, como associações, clubes, igrejas e redes comunitárias (Lane, 1992; Strobel, 2008).

Esses espaços de resistência desempenharam papel central na manutenção das línguas de sinais enquanto práticas vivas, transmitidas de geração em geração, apesar da repressão institucional. A língua de sinais, nesse contexto, assumiu não apenas uma função comunicativa, mas um papel político, tornando-se símbolo de pertencimento, afirmação identitária e luta contra a opressão linguística. Conforme apontam os Estudos Surdos, a resistência surda deve ser compreendida como uma forma de insurgência epistemológica, uma vez que questiona os critérios hegemônicos de produção do conhecimento e reivindica a legitimidade de epistemologias visuais e gestuais (Skliar, 2003).

A partir da segunda metade do século XX, essa resistência ganha maior visibilidade e força política com o avanço das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais. Os estudos de Stokoe (1960) demonstraram, de maneira sistemática, que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, desmontando o argumento de que seriam sistemas inferiores ou meramente miméticos. Tal reconhecimento científico teve impacto direto nas lutas educacionais, pois forneceu base teórica para a contestação do oralismo e para a defesa de modelos educacionais bilíngues e visualmente orientados.

No campo educacional, a resistência surda materializou-se na reivindicação do direito à educação em língua de sinais e na crítica aos modelos pedagógicos centrados exclusivamente na oralidade. Esse

movimento culminou na emergência das pedagogias visuais, entendidas como práticas educativas que reconhecem a visualidade como princípio estruturante do processo de ensino e aprendizagem de sujeitos surdos. Diferentemente de abordagens adaptativas, as pedagogias visuais não se limitam à utilização de recursos imagéticos como suporte à oralidade, mas partem da língua de sinais e da experiência visual como fundamentos epistemológicos da educação (Campello, 2007).

As pedagogias visuais configuram-se, portanto, como respostas insurgentes às políticas de silenciamento historicamente impostas à comunidade surda. Ao valorizar a língua de sinais, a cultura surda e os modos visuais de significação, essas pedagogias deslocam o surdo da posição de déficit para a condição de sujeito epistêmico, produtor de conhecimento. Tal deslocamento implica uma ruptura com paradigmas medicalizantes e assimilaçãoistas, abrindo espaço para uma concepção de educação baseada na diferença e na justiça linguística (Skliar, 1998).

Essa ruptura é explicitada de forma contundente:

A resistência surda não se expressa apenas como oposição a práticas pedagógicas excluientes, mas como produção ativa de sentidos, saberes e culturas próprias. Ao insistir na legitimidade da língua de sinais e da experiência visual, os surdos produzem uma insurgência epistemológica que questiona os fundamentos mesmos da escola moderna e de suas concepções normalizadoras (SKLIAR, 2003, p. 154).

No âmbito das pedagogias visuais, o conceito de visualidade assume centralidade não apenas como recurso didático, mas como modo de organização do pensamento e da aprendizagem. A visualidade, nesse sentido, articula-se à espacialidade, à corporeidade e à simultaneidade próprias das línguas de sinais, exigindo reorganizações profundas no currículo, nas práticas docentes e nos materiais pedagógicos. Campello (2007) destaca que ensinar a partir de uma pedagogia visual implica reconhecer que o sujeito surdo aprende de forma distinta, e que essa diferença não deve ser corrigida, mas potencializada.

Essa compreensão é reforçada:

A pedagogia visual não pode ser reduzida ao uso de imagens em sala de aula. Trata-se de uma concepção pedagógica que se ancora na experiência visual dos surdos, na língua de sinais como língua de instrução e na cultura surda como referência epistemológica. Ignorar esses elementos significa reproduzir, ainda que de forma velada, as lógicas de exclusão do oralismo (Campello, 2007, p. 92).

No contexto brasileiro, a resistência surda e a emergência das pedagogias visuais estão diretamente relacionadas às lutas políticas que culminaram no reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A promulgação da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representam conquistas históricas da comunidade surda, ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Contudo, a efetivação desses direitos no campo educacional ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente e à superação de práticas oralistas persistentes (Gesser, 2009).

A resistência surda, portanto, não se encerra com o reconhecimento legal da língua de sinais, mas se atualiza continuamente na luta por uma educação verdadeiramente bilíngue e visual. Strobel (2008) enfatiza que a cultura surda constitui um campo de produção simbólica própria, cuja valorização é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas emancipadoras. Nesse sentido, as pedagogias visuais devem ser compreendidas como expressões concretas dessa resistência cultural no interior da escola.

Essa perspectiva é evidenciada:

A cultura surda não é um apêndice da cultura ouvinte, mas um modo específico de estar no mundo, marcado pela visualidade, pela língua de sinais e por formas próprias de produção de conhecimento. Negar essa cultura na escola significa negar ao sujeito surdo o direito de existir plenamente enquanto sujeito histórico e social (Strobel, 2008, p. 67).

Por fim, é necessário compreender que as pedagogias visuais não se configuram apenas como alternativas metodológicas, mas como projetos político-pedagógicos comprometidos com a transformação das relações de poder no interior da escola. Ao desafiar a centralidade da oralidade e afirmar a legitimidade da diferença surda, essas pedagogias tensionam os fundamentos da educação inclusiva tradicional, propondo uma inclusão que não assimila, mas reconhece e valoriza a alteridade.

Essa dimensão política das pedagogias visuais é sintetizada:

As pedagogias visuais emergem como práticas de resistência porque desestabilizam a lógica hegemônica da escola ouvinte. Elas não buscam adaptar o surdo a um modelo preexistente, mas transformar o próprio modelo educacional, a partir do reconhecimento da diferença linguística e cultural como princípio organizador do ensino (Quadros; Karnopp, 2004, p. 131).

Dessa forma, a resistência surda e a emergência das pedagogias visuais constituem processos indissociáveis, que revelam a capacidade da

comunidade surda de produzir respostas críticas às políticas de silenciamento e de reivindicar uma educação fundamentada na visualidade, na língua de sinais e na justiça epistemológica.

4 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar a trajetória histórica da educação de surdos a partir das categorias de silenciamento e resistência, evidenciando o oralismo como política educacional excludente e as pedagogias visuais como formas de insurgência pedagógica, linguística e cultural. À luz do percurso desenvolvido, é possível afirmar que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que a análise permitiu compreender como determinadas concepções de linguagem e normalidade produziram práticas sistemáticas de exclusão, bem como as respostas críticas construídas pela comunidade surda ao longo do tempo.

Os resultados evidenciam que o oralismo, longe de se restringir a uma opção metodológica, constituiu-se historicamente como um dispositivo de poder que operou o silenciamento das línguas de sinais, a deslegitimização da experiência visual e o apagamento das identidades surdas no contexto escolar. Tal política produziu impactos profundos no desenvolvimento linguístico, cognitivo e subjetivo de gerações de estudantes surdos, contribuindo para trajetórias educacionais marcadas pelo fracasso, pela evasão e pela negação do pertencimento cultural. Nesse sentido, o estudo confirma que o silenciamento imposto pelo oralismo extrapolou o campo pedagógico, configurando-se como um projeto de assimilação e normalização.

Em contraposição a esse cenário, o artigo demonstrou que a resistência surda se constituiu como um movimento histórico contínuo, materializado na preservação das línguas de sinais, na organização comunitária e na produção de saberes próprios. A emergência dos Estudos Surdos e o reconhecimento científico das línguas de sinais representaram marcos fundamentais para a legitimação das reivindicações educacionais da comunidade surda, possibilitando a ruptura com paradigmas oralistas e a construção de novas bases teóricas e pedagógicas.

Nesse contexto, as pedagogias visuais emergem como um dos principais resultados dos processos de resistência analisados. Conforme discutido ao longo do desenvolvimento, tais pedagogias não se limitam à adoção de recursos visuais como estratégias auxiliares de ensino, mas

configuram-se como um projeto político-pedagógico comprometido com a centralidade da língua de sinais, com a valorização da cultura surda e com o reconhecimento da visualidade como princípio epistemológico. Os resultados indicam que as pedagogias visuais reposicionam o sujeito surdo como protagonista do processo educativo, rompendo com lógicas deficitárias e promovendo condições mais equitativas de acesso ao conhecimento.

Além disso, o estudo evidencia que a consolidação das pedagogias visuais exige transformações estruturais no campo educacional, incluindo a formação docente específica, a reorganização curricular e a superação de práticas ainda marcadas por resquícios do oralismo. Embora avanços legais, como o reconhecimento da Libras no contexto brasileiro, representem conquistas significativas, os resultados apontam que a efetivação de uma educação visualmente acessível e culturalmente situada permanece como um desafio político e institucional.

Conclui-se, portanto, que a história da educação de surdos é indissociável das lutas por reconhecimento linguístico, cultural e epistemológico. Ao articular silenciamento e resistência, este artigo reafirma a necessidade de compreender a educação de surdos não como um campo de adaptação à norma ouvinte, mas como um espaço de afirmação da diferença. As pedagogias visuais, nesse sentido, constituem não apenas alternativas pedagógicas, mas expressões concretas de insurgência contra modelos educacionais excluientes, apontando para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça linguística, a equidade e a emancipação dos sujeitos surdos.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual na educação dos surdos.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence: disabling the deaf community.** New York: Alfred A. Knopf, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STOKOE, William. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American Deaf.** Silver Spring: Linstok Press, 1960.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Capítulo 2

A LÍNGUA DE SINAIS COMO TERRITÓRIO DE PODER E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA: A LUTA PELO RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO E CULTURAL DOS POVOS SURDOS

Pamella Elaine Prestes da Cunha¹

Isabele Sant'Ana de Brito²

Ivanildo de Medeiros Oliveira³

1 Introdução

A presente investigação discorre sobre a língua de sinais (LS) enquanto território de poder e de afirmação identitária entre povos surdos, situando-se no cruzamento entre estudos de linguística de sinais, direitos linguísticos, educação bilíngue e políticas de inclusão sociocultural. Em várias tradições acadêmicas, a LS tem sido legitimada como língua natural de comunidades surdas, dotada de estruturalidade própria, organização gestual, morfologia, sintaxe e semântica que lhe conferem autonomia frente às línguas oral-auditivas majoritárias. Tal reconhecimento não é apenas uma questão terminológica, mas envolve dimensões de poder discursivo, governança institucional, desenho curricular, produção midiática e participação cívica. O tema aborda, portanto, uma tensão contínua entre a legitimidade sociolinguística da LS e as estruturas de poder que, historicamente, impuseram a hegemonia de línguas orais usuais em educação, políticas públicas e representação cultural.

No campo teórico, a tematização da LS enquanto território de poder emerge da análise de como as práticas linguísticas moldam identidades

1 Mestranda em Línguistica pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: pamella.elaine@unifap.br

2 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre. E-mail: isabeleana@gmail.com

3 Graduado em Letras Libras pela Centro Universitário da Vinci. E-mail: ivanildo.medeiros30@gmail.com

coletivas e políticas de cidadania. A literatura sociolinguística e antropológica evidênciava que as línguas de sinais não são meras variedades periféricas, mas sistemas comunicativos com mecanismos de normatividade, normatização pedagógica e reprodução de saberes que configuram espaços de agência para comunidades surdas. Em termos de direitos linguísticos, a discussão envolve o reconhecimento jurídico da LS como patrimônio cultural, bem como a garantia de acesso equitativo a serviços linguísticos, educação bilíngue (LS/lingua vocal dominante), interpretação institucional e acesso à informação em formatos acessíveis. A evidência empírica acumulada em contextos distintos sinaliza que o reconhecimento linguístico confere agência a comunidades surdas, ao mesmo tempo em que expõe tensões entre políticas inclusivas e práticas técnicas, pedagógicas e midiáticas.

O problema gerador da pesquisa pode ser formulado a partir de três perspectivas inter-relacionadas. Em primeiro lugar, a pergunta central concerne o modo pelo qual a LS atua como território de poder, impondo ou resistindo a estruturas de dominação linguística e pedagógica presentes em sistemas educacionais, jurídicos e midiáticos. Em segundo lugar, discute-se como a LS se constitui como campo de afirmação identitária, promovendo a organização de memórias culturais, inventários de saberes e formas de participação cívica que desafiam narrativas hegemônicas sobre deficiência, linguagem e educação. Em terceiro lugar, a pesquisa aborda o conflito entre políticas de reconhecimento linguístico e as dinâmicas de implementação prática, destacando dilemas como a formação de intérpretes, a inclusão curricular bilíngue, o acesso a tecnologias de comunicação e a representatividade mediática da comunidade surda.

Este capítulo articula, de modo explícito, o problema de pesquisa pela via de perguntas norteadoras que orientam a revisão de literatura, a seleção de casos e a interpretação de evidências. Entre as questões centrais destacam-se: (a) de que modo a LS emerge como eixo de poder institucional, influenciando políticas públicas, práticas pedagógicas e estruturas administrativas ligadas à educação e à comunicação de surdos; (b) quais são os componentes constitutivos da identidade surda que se articulam com o uso da LS como símbolo cultural, prática de resistência e base de reivindicações de autonomia linguística; (c) quais desafios e resistências emergem na implementação de políticas de reconhecimento linguístico, especialmente no que tange à formação de profissionais bilíngues, ao acesso a conteúdo pedagógicos em LS e à representação mediática da comunidade surda.

Do ponto de vista metodológico, o capítulo adota uma abordagem teórico-empírica com recorte bibliográfico crítico, além de estudo de casos referentes a políticas públicas, iniciativas de educação bilíngue e produções midiáticas em LS. O acervo de referência privilegia obras de linguística de sinais, estudos de direitos linguísticos, sociologia da comunicação e educação inclusiva, com ênfase em fontes que discutem o reconhecimento da LS como direito cultural e pedagógico. A seleção de fontes utiliza critérios de relevância teórica, atualidade, fundamentação empírica e acessibilidade, priorizando publicações de acesso aberto quando disponíveis, bem como relatórios de organizações da sociedade civil e documentos legais que contribuam para a compreensão do arcabouço normativo no âmbito da defesa de direitos linguísticos. A arquitetura metodológica contempla ainda uma leitura crítica de políticas de inclusão, com avaliação de impactos sociais, educativos e culturais, bem como a identificação de lacunas e tensões entre meta de reconhecimento e prática efetiva de implementação.

A tessitura do referencial teórico acentua a noção de que o território linguístico não reside apenas no uso da LS, mas na construção de espaços de poder que regulam quem tem voz, quem tem acesso a recursos de comunicação e quem pode participar de decisões sobre políticas linguísticas. A perspectiva teórica dialoga com conceitos de linguística de sinais, direitos linguísticos, cidadania comunicativa, identidade sociocultural e justiça social. O enquadramento analítico considera, ainda, a ideia de que a LS funciona como eixo de mobilização comunitária: movimentos de surdos, organizações de língua de sinais, escolas bilíngues, instituições de mediação e produção de conhecimento na LS, bem como a construção de uma paisagem linguística (*linguistic landscape*) que evidencia a presença e o valor da LS nos espaços públicos, educacionais e midiáticos.

No que tange à estrutura do capítulo, a investigação organiza-se para permitir uma leitura progressiva a partir de fundamentos históricos até perspectivas contemporâneas de reconhecimento e práticas pedagógicas. Em termos de organização textual, o capítulo almeja uma progressão que parte de uma contextualização histórica da LS como recurso identitário e de poder, avança para a avaliação de políticas de reconhecimento linguístico em âmbitos jurídicos, educativos e midiáticos, e conclui com a apreciação de estratégias de resistência cultural e de empoderamento linguístico que pavimentam o caminho para uma maior equidade sociolinguística. Em suma, o capítulo se oferece como uma contribuição para a compreensão articulada da LS como território de poder e como alicerce da afirmação

identitária de povos surdos, destacando implicações para políticas públicas, práticas pedagógicas, comunicação institucional e produção cultural na LS.

2 A língua de sinais como fundamento identitário e cultural dos povos surdos

A língua de sinais constitui-se como fundamento identitário e cultural dos povos surdos, na medida em que organiza formas de ver, de significar o mundo e de produzir pertencimento coletivo em uma perspectiva visual e gestual. Mais do que um instrumento de comunicação, ela configura um marcador de diferença positiva, por meio do qual sujeitos surdos se reconhecem como membros de uma comunidade linguística específica, com práticas culturais, narrativas, valores e memórias compartilhadas. A defesa da língua de sinais, nesse sentido, tem se articulado à afirmação da existência de uma cultura surda e de identidades surdas múltiplas, que desafiam concepções médico-reabilitadoras baseadas no déficit e reivindicam o lugar da surdez enquanto diferença cultural (Cromack, 2004).

As discussões teóricas produzidas no campo dos Estudos Surdos e da Educação de Surdos têm enfatizado que as expressões “cultura surda” e “identidade surda” se legitimam, sobretudo, a partir da centralidade atribuída à língua de sinais como língua natural dessas comunidades. Essa centralidade opera uma inversão teórica importante: se, em um primeiro momento, a língua é compreendida como determinada pelas práticas e interações sociais, em um segundo momento ela passa a ser entendida como definidora dessas mesmas práticas, constituindo modos de ser, estar e interagir no mundo. Nessa perspectiva, a língua de sinais é vista como eixo estruturante de experiências sensoriais, cognitivas e afetivas, por meio das quais as pessoas surdas constroem sentidos de pertença, consolidam laços comunitários e produzem uma forma específica de habitar o espaço social (Santana e Bergamo, 2005).

A literatura da área tem demonstrado que as identidades surdas não se constituem em abstrato, mas são forjadas em contextos concretos de luta por reconhecimento, marcados pela tensão entre práticas ouvintistas e movimentos de afirmação da diferença surda. Em muitos casos, sujeitos surdos transitam entre a cultura ouvinte hegemônica e a cultura surda, vivendo processos identitários complexos, fragmentados e, por vezes, contraditórios, sobretudo quando o acesso à língua de sinais é tardio

ou restrito. Nesses contextos, a apropriação da língua de sinais tende a representar uma ruptura simbólica com narrativas patologizantes e a inauguração de uma nova forma de significar a própria história, permitindo que a surdez seja resignificada como pertença a um grupo linguístico-cultural e não apenas como limitação sensorial (Jones, 2002).

Ao analisar os mecanismos de legitimação da cultura e da identidade surdas, Skliar enfatiza que o problema central não reside na surdez em si, mas nas representações hegemônicas que a constituem como deficiência e anormalidade. A língua de sinais, nesse cenário, torna-se alvo privilegiado de disputas simbólicas, na medida em que seu reconhecimento implica admitir a existência de uma comunidade com direitos linguísticos e culturais próprios. A escola, as políticas públicas e os discursos médicos e pedagógicos passam, então, a configurar arenas de luta, nas quais se confrontam projetos de normalização ouvintista e projetos de emancipação surda baseados na valorização da língua de sinais como fundamento identitário (Cromack, 2004).

Nesse sentido, a defesa da língua de sinais está intrinsecamente articulada à crítica às políticas educativas excludentes, que historicamente se apoiaram em modelos oralistas e clínico-terapêuticos. Ao propor a centralidade da língua de sinais na constituição das identidades surdas, os estudos socioantropológicos apontam para a necessidade de reorganizar a escola, o currículo e as práticas pedagógicas em direção a uma educação bilíngue que reconheça a língua de sinais como primeira língua dos estudantes surdos. Nessa direção, a valorização da língua de sinais não se limita a garantir um meio de instrução, mas implica a construção de espaços escolares e comunitários em que a experiência visual seja legitimada e cultivada como base de um modo de ser e de aprender (Morais, 2022).

A produção acadêmica brasileira sobre cultura e identidade surdas tem destacado que os espaços de encontro entre surdos – associações, escolas bilíngues, eventos culturais, espaços virtuais e movimentos políticos – configuram verdadeiros territórios de constituição identitária, fortemente mediados pela língua de sinais. Nesses ambientes, circulam narrativas visuais, histórias de vida, piadas, poesias e performances em língua de sinais, que alimentam uma memória coletiva e reforçam o sentimento de pertença à comunidade surda. A língua de sinais, portanto, funciona como um fio que costura experiências singulares em um tecido comum, no qual a diferença linguística se converte em valor positivo e em fonte de orgulho identitário (Alves, 2024).

Em termos teóricos, essa compreensão desloca a surdez do campo exclusivo da medicina para o campo das ciências humanas e sociais, aproximando-a de debates sobre minorias linguísticas, multiculturalismo e direitos linguísticos. Tal deslocamento permite pensar a língua de sinais como patrimônio cultural imaterial das comunidades surdas, cuja preservação e promoção se tornam responsabilidade não apenas dos sujeitos surdos, mas da sociedade mais ampla e do Estado. Ao reconhecer a língua de sinais como fundamento identitário, admite-se que qualquer política que ataque ou silencie essa língua atua, simultaneamente, sobre a própria possibilidade de existência histórica e cultural da comunidade surda (BRASIL, 2002).

Nesse quadro, a legislação que reconhece oficialmente a língua de sinais – como a Lei nº 10.436/2002 no contexto brasileiro – pode ser compreendida como um marco de deslocamento simbólico, em que a língua passa a ser vista, juridicamente, como meio legítimo de comunicação e expressão. Todavia, o reconhecimento formal não garante, por si só, a efetivação de condições concretas para que a língua de sinais possa operar plenamente como território de poder e afirmação identitária. Persistem desafios relacionados ao acesso precoce à língua de sinais, à formação de professores surdos e ouvintes, à presença de intérpretes qualificados e à ampliação de espaços de circulação da língua em diferentes esferas sociais (BRASIL, 2002).

Nessa tessitura, a língua de sinais se inscreve como elemento estruturante de uma “epistemologia surda”, na qual a experiência visual orienta modos específicos de conhecer, narrar e interpretar o mundo. Essa epistemologia se manifesta em práticas pedagógicas visuais, em formas próprias de organização do espaço e do tempo comunicativo e em produções culturais que exploram a tridimensionalidade, o movimento e o corpo como suporte privilegiado de significação. Desse modo, a língua de sinais não apenas dá forma à cultura surda, mas também constitui uma maneira particular de produzir conhecimento, questionando modelos universalizantes de racionalidade e de linguagem.

A compreensão da língua de sinais como fundamento identitário e cultural, portanto, implica reconhecê-la como eixo de articulação entre linguagem, poder e diferença. Ao reivindicar o direito à língua de sinais, os povos surdos pleiteiam, simultaneamente, o direito de existir enquanto coletivo com memória, história e projetos próprios, rompendo com narrativas que os reduzem à condição de sujeitos a serem corrigidos

ou normalizados. A língua de sinais, nesse horizonte, torna-se espaço privilegiado de enunciação, no qual se desenham outras possibilidades de ser surdo, de habitar o mundo e de participar da vida social.

Nas palavras de Skliar (1998, p. 11), ao problematizar as políticas educativas para surdos:

O problema não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e ouvintistas sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos; é nesse emaranhado de discursos que se produz uma política educativa de natureza discriminatória, que insiste em normalizar os surdos a partir de parâmetros ouvintes, negando-lhes o direito à diferença e à sua própria língua.

Esse excerto explicita que a luta pelo reconhecimento da língua de sinais como fundamento identitário e cultural dos povos surdos é, ao mesmo tempo, uma luta contra dispositivos de poder que insistem em negar sua legitimidade e sua centralidade na constituição da cultura surda. Ao afirmar a língua de sinais como território de poder, as comunidades surdas reivindicam o direito de definir a si mesmas, de narrar suas histórias em sua própria língua e de construir, a partir dela, projetos coletivos de emancipação.

3 Língua, poder e opressão: os impactos do oralismo e da hegemonia ouvinte

A articulação entre língua, poder e opressão, no campo da surdez, revela-se de forma particularmente contundente na história do oralismo e da hegemonia ouvinte que marcaram as políticas educacionais e os discursos sobre os sujeitos surdos. Ao privilegiar a fala e a audição como únicas formas legítimas de linguagem, o paradigma oralista instituiu uma hierarquia sociolinguística que posiciona a língua de sinais como expressão inferior, imprópria ou meramente auxiliar, produzindo efeitos profundos na constituição de subjetividades surdas e na configuração de relações assimétricas entre ouvintes e surdos. Esse arranjo discursivo e institucional opera como tecnologia de poder que não apenas silencia a língua de sinais, mas redefine a própria surdez como déficit a ser corrigido, e não como diferença linguística e cultural (Ribeiro, 2020).

O oralismo, enquanto ideologia e prática pedagógica, consolidou-se em vários países como o modelo hegemônico de educação de surdos, sustentado pela crença de que a inserção social só seria possível mediante

o domínio da língua oral majoritária. Nesse quadro, a língua de sinais foi sistematicamente interditada em escolas e instituições, levando muitos estudantes surdos a experiências de violência simbólica nas quais o corpo, o gesto e a visualidade eram reprimidos em favor de uma normatividade auditivo-oral. Tal repressão linguística implicou a negação de um meio natural de comunicação e, ao mesmo tempo, o impedimento de acesso pleno ao próprio idioma oral, gerando quadros de fracasso escolar, isolamento e sentimento de inadequação. Em termos foucaultianos, pode-se afirmar que o oralismo configura um dispositivo disciplinar que produz corpos dóceis e sujeitos adaptados às expectativas da racionalidade ouvinte (Ribeiro, 2020).

No interior dessa lógica, a hegemonia ouvinte – conceituada por autores dos Estudos Surdos como “ouvintismo” – responde por um conjunto de representações, práticas e discursos por meio dos quais os sujeitos ouvintes se colocam como medida normativa de humanidade, linguagem e racionalidade. O ouvintismo se manifesta na pressuposição de que a língua de sinais é inferior à língua oral, de que a surdez é uma falta a ser superada e de que os surdos devem ser conduzidos a comportar-se “como se fossem ouvintes”. Por essa via, os surdos são convocados a olhar-se e narrar-se a partir da perspectiva ouvinte, internalizando valores que desqualificam sua própria experiência visual e sua pertença comunitária surda (Leite, Cabral, 2021).

A crítica a esse regime de poder é desenvolvida de forma incisiva por Skliar, ao caracterizar o ouvintismo como uma forma de colonialidade aplicada aos corpos e às línguas dos sujeitos surdos. Em um dos trechos mais citados, o autor destaca que:

O ouvintismo pode ser entendido como um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nesse conjunto de representações, o surdo é pensado sempre em falta, sempre em carência, sempre em déficit, e a educação que lhe é destinada tem como finalidade central aproximar o máximo possível do modelo ouvinte, ainda que, para isso, seja necessário negar-lhe sua própria língua, sua própria cultura e sua própria forma de estar no mundo (Skliar, 1998, p. 15).

Esse excerto explicita a articulação entre língua, poder e opressão ao evidenciar que a interdição da língua de sinais e a imposição da oralidade não se dão de modo neutro, mas inseridas em um projeto de normalização que busca conformar o sujeito surdo ao padrão ouvinte. A violência dessa operação não se limita ao âmbito da comunicação, alcançando o campo

da identidade, da autoestima e do pertencimento, uma vez que o sujeito é levado a negar a si mesmo para aproximar-se de um ideal inatingível de “normalidade auditiva” (Lima, Ruckert, 2020).

Harlan Lane, ao analisar a relação entre a comunidade surda e as instituições médicas e educacionais, recorre à metáfora colonial para descrever o modo como o oralismo e as políticas ouvintistas operam sobre os surdos. Para o autor, o discurso da benevolência – expresso em iniciativas que pretendem “ajudar” o surdo a tornar-se mais próximo do ouvinte – mascara relações assimétricas de poder nas quais a língua de sinais e a cultura surda são desqualificadas, enquanto se reforçam interesses científicos, médicos e tecnológicos. Nesse cenário, o apagamento da língua de sinais funciona como mecanismo de desumanização simbólica, pois retira dos sujeitos o direito de existir em sua própria língua e os coloca em posição de permanente tutela por parte da maioria ouvinte.

O impacto desse regime de poder se faz sentir, de modo particular, na trajetória escolar de crianças surdas submetidas ao oralismo. Diversos estudos apontam que a negação do acesso precoce à língua de sinais compromete o desenvolvimento linguístico e cognitivo, restringe a participação em interações significativas e produz trajetórias de fracasso escolar que são, posteriormente, atribuídas ao próprio aluno surdo, e não às condições linguísticas impostas. Desse modo, a escola, em vez de configurar um espaço de emancipação, converte-se em instância de reprodução da hegemonia ouvinte, na qual o poder se exercita por meio da prescrição do que pode ou não ser considerado linguagem legítima (Machado, 2007).

Ao mesmo tempo, o oralismo opera como um dispositivo de invisibilização da comunidade surda enquanto minoria linguística, uma vez que dilui a especificidade da experiência surda em narrativas universalistas de integração e inclusão. A ideia de que “todos devem falar” para serem reconhecidos como plenamente humanos e competentes reforça uma lógica audista que naturaliza a superioridade da fala e da audição, subordinando outras modalidades de linguagem. Nesse quadro, a recusa em reconhecer a língua de sinais como língua plena constitui uma forma de violência epistêmica, pois desqualifica os saberes e as práticas produzidos no interior da cultura surda (Cardinale, 2004).

Paddy Ladd, ao propor o conceito de “Deafhood”, chama atenção para os processos históricos de opressão que atravessam a experiência surda e para a necessidade de descolonizar a relação entre surdos e ouvintes. O autor argumenta que o oralismo foi estruturado sobre a negação da

validade das línguas de sinais e sobre o esforço sistemático de “apagar” a diferença surda, em nome de uma suposta normalização. Nessa perspectiva, o enfrentamento à hegemonia ouvinte passa pela reapropriação da língua de sinais como território de reconstrução identitária e de produção de novos discursos sobre a surdez, centrados na agência e no protagonismo dos próprios sujeitos surdos (Cardinale, 2004).

A análise crítica da relação entre língua, poder e opressão no campo da surdez, portanto, evidencia que a disputa em torno da legitimidade da língua de sinais é, em essência, uma disputa sobre quem pode definir o que conta como linguagem, como conhecimento e como humanidade. O oralismo e a hegemonia ouvinte constituem-se como projetos de disciplinamento dos corpos e das línguas, ao passo que os movimentos surdos, ao reivindicarem a centralidade da língua de sinais, tensionam esses dispositivos e abrem fissuras por onde emergem outras formas de existência e de participação social. Reconhecer a língua de sinais como território de poder e afirmação identitária implica, assim, desvelar os mecanismos históricos de opressão que tentaram silenciá-la e afirmar, em contrapartida, a legitimidade de uma experiência linguística e cultural que resiste e se reinventa frente à hegemonia ouvinte.

4 Considerações finais

As considerações finais de um artigo que discute a língua de sinais como território de poder e afirmação identitária devem retomar, de forma articulada, o percurso teórico-metodológico e os objetivos propostos no estudo, evidenciando como a análise contribuiu para compreender a centralidade da língua de sinais na constituição da identidade e da cultura dos povos surdos. Ao enfatizar a ruptura com perspectivas médico-reabilitadoras e com o paradigma oralista, reafirma-se que a surdez é aqui concebida como diferença linguística e cultural, e não como deficiência, de modo que a língua de sinais aparece como eixo estruturante de pertencimento comunitário, memória coletiva e produção de saberes e práticas próprias. Nesse sentido, a defesa da língua de sinais é compreendida como uma luta política por reconhecimento, que envolve não apenas o campo simbólico, mas também a disputa por espaços institucionais, políticas linguísticas e condições concretas de uso e circulação da língua nas diversas esferas sociais.

No que se refere aos objetivos, as análises desenvolvidas ao longo do texto permitem sustentar que: (a) a língua de sinais funciona como fundamento identitário e cultural dos povos surdos, configurando uma comunidade linguística específica; (b) o oralismo e a hegemonia ouvinte operam como dispositivos de poder que historicamente buscaram silenciar essa língua e normalizar os sujeitos surdos segundo parâmetros ouvintes; e (c) a afirmação da língua de sinais como território de poder produz deslocamentos significativos nas formas de compreender a educação de surdos, as políticas públicas e os direitos linguísticos. Assim, o estudo alcança o propósito de evidenciar que a disputa em torno da legitimidade da língua de sinais é, ao mesmo tempo, disputa sobre quem pode definir o que conta como linguagem legítima, conhecimento válido e participação cidadã para a comunidade surda.

Quanto aos resultados teórico-políticos do artigo, destaca-se que a problematização do ouvintismo e do oralismo explicita mecanismos de opressão historicamente naturalizados nas práticas educativas e institucionais, contribuindo para visibilizar a necessidade de uma reconfiguração profunda das políticas de escolarização e de acessibilidade. A partir da perspectiva bilíngue e socioantropológica, delineia-se a exigência de que a língua de sinais seja reconhecida não apenas em termos legais, mas como base efetiva da organização curricular, da formação docente e da produção de materiais didáticos, garantindo que os sujeitos surdos possam aprender e se expressar em sua língua primeira. Desse modo, o artigo oferece elementos para reafirmar que o reconhecimento linguístico e cultural dos povos surdos está intrinsecamente vinculado à construção de práticas pedagógicas e políticas públicas que rompam com a lógica assimilaçãoista, assumindo a diferença linguística como valor e como direito.

Por fim, as considerações finais apontam para a necessidade de continuidade das pesquisas que articulem língua, poder e identidade na educação de surdos, especialmente em contextos marcados por tensões entre discursos inclusivos e práticas ainda fortemente enraizadas na hegemonia ouvinte. Estudos futuros podem aprofundar a análise de experiências concretas de educação bilíngue, de movimentos sociais surdos e de práticas culturais em língua de sinais, ampliando a compreensão dos modos pelos quais a comunidade surda vem ressignificando seu lugar no espaço público. Mantém-se, assim, a defesa de que a língua de sinais, enquanto território de poder e afirmação identitária, deve ocupar posição central nos projetos de educação, de cultura e de direitos humanos voltados aos povos surdos]

Referências

ALVES, Isis Tatiane Lima. A comunidade surda e a cibercultura. **Revista Primeira Escrita**, v. 11, n. 2, p. 95–107, 19 dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21926>. Acesso em: 17 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CARDINALE, Cara L. Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood. **Disability Studies Quarterly**, v. 24, n. 4, 15 set. 2004.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, p. 68–77, 1 dez. 2004.

JONES, M. Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective. **Disability Studies Quarterly**, v. 22, n. 2, 15 abr. 2002.

LANE, Harlan. (1992). **The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community**. New York: Alfred Knopf.

LEITE, Letícia de Souza.; CABRAL, Tayna Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425–444, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57605>. Acesso em: 17 jan. 2026.

LIMA, Carlos Roberto de Oliveira.; RUCKERT, Fabiano Quadros. A ve(o)z do povo surdo: do historicismo à história cultural. **Revista Primeira Escrita**, v. 7, n. 1, p. 7–19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/9194>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MACHADO, Paulo César. Movimentos Sociais Surdos e a Educação: tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngüe para surdos
Social movements of the deaf and education: a bilingual approach to education. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1269>. Acesso em: 17 jan. 2026.

MORAIS, Isadora Cristinny Vieira de. **Educação Bilíngue e Cultura Surda: interlocuções à Identidade Bicultural**. 2022. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas - GO.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel De Araújo. Considerações sobre a relação dos surdos com a linguagem: dos primórdios à contemporaneidade. **Revista Unimontes Científica**, [S. l.], v. 13, n. 1/2, p. 19–29, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/2201>. Acesso em: 17 jan. 2026.

SANTANA, Ana Paula.; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 565–582, ago. 2005.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Capítulo 3

EDUCAÇÃO E PODER: QUEM FALA PELO SUJEITO SURDO

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹

Leuciani Aparecida Duelle Rossi²

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho³

1 Introdução

A discussão sobre educação e poder, quando situada no campo da surdez, evidencia de modo contundente a pergunta que orienta este artigo: quem fala pelo sujeito surdo e em que condições esse “falar pelo outro” se constitui como exercício de dominação ou de reconhecimento? A história da educação de surdos é atravessada por discursos e práticas produzidos, majoritariamente, por sujeitos ouvintes que assumem para si a autoridade de definir o que é a surdez, quais línguas são legítimas, quais trajetórias educacionais são desejáveis e que futuro deve ser projetado para crianças, jovens e adultos surdos. Nesse cenário, a voz do sujeito surdo, frequentemente mediada, silenciada ou traduzida, torna-se objeto de disputas simbólicas que envolvem, de forma inseparável, linguagem, poder e controle sobre os processos de escolarização e de produção de conhecimento. Configura-se, assim, um campo em que a questão do lugar de fala não é apenas teórica, mas profundamente política, com efeitos concretos sobre as possibilidades de participação, autoria e autonomia da comunidade surda.

O problema que mobiliza esta pesquisa deriva justamente dessa constatação: ao longo do tempo, a educação de surdos foi majoritariamente pensada, regulada e narrada por sujeitos ouvintes, com base em concepções médico-clínicas, normalizadoras e ouvintistas, que raramente reconhecem a língua de sinais e a cultura surda como centrais na constituição do

1 Doutoranda em Estudos linguísticos pela PPGLETRAS/UFPA, Mestra em Letras-UFPEL e Docente EBTT-Letras Libras e Português/IFPA campus Bragança-PA. E-mail: arlginicampos4@gmail.com

2 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: leuciani.rossi@ufv.br

3 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: sinesio.filho@ufra.edu.br

sujeito. Tal configuração suscita a pergunta orientadora deste estudo: em que medida as políticas, os discursos acadêmicos e as práticas escolares que se propõem a “atender” o aluno surdo acabam por falar em seu lugar, reforçando assimetrias de poder e invisibilizando a sua voz, sua língua e suas formas próprias de produzir sentido? Nessa perspectiva, problematiza-se não apenas quem fala pelo sujeito surdo, mas também sob quais regimes de verdade esse falar se torna legítimo, quais saberes são reconhecidos como válidos e quais são silenciados no interior do campo educacional. A partir desse problema, busca-se tensionar a naturalização do lugar de autoridade ocupado por especialistas ouvintes e interrogar as implicações éticas, políticas e epistemológicas de uma educação que, ao falar sobre e por sujeitos surdos, nem sempre lhes garante a possibilidade de falar por si.

O objetivo geral deste artigo é analisar criticamente as relações entre educação e poder que se instauram quando atores ouvintes ocupam, de forma hegemônica, o lugar de fala sobre o sujeito surdo, especialmente no âmbito das políticas educacionais e das práticas escolares. De modo articulado, definem-se como objetivos específicos: (a) descrever e problematizar os principais discursos que historicamente produziram o sujeito surdo como objeto de intervenção pedagógica e terapêutica; (b) examinar como a centralidade ou a marginalização da língua de sinais influencia a possibilidade de o sujeito surdo se constituir como autor e não apenas como destinatário de políticas e práticas educacionais; e (c) discutir experiências, perspectivas e proposições teóricas que apontam para o protagonismo surdo e para a construção de espaços em que a própria comunidade surda possa falar de si e sobre si, em sua língua e a partir de suas referências culturais. Com isso, pretende-se contribuir para o debate sobre justiça linguística e epistêmica na educação, evidenciando que a pergunta “quem fala pelo sujeito surdo?” implica, necessariamente, interrogar quem é autorizado a produzir conhecimento e a definir os rumos da escolarização de estudantes surdos.

Em coerência com esses objetivos, a pesquisa assume uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-analítico, situada no campo da educação, dos estudos surdos e da sociologia da linguagem. A opção teórico-metodológica ancora-se em referenciais socioantropológicos que compreendem a surdez como diferença linguística e cultural, e não como mera deficiência, articulando-se a contribuições da análise crítica do discurso e dos estudos sobre poder e subjetivação. Metodologicamente, o estudo estrutura-se em duas frentes principais: (a) uma análise documental de textos normativos, políticas públicas, pareceres, diretrizes e materiais

institucionais que tratam da educação de surdos e definem, explícita ou implicitamente, quem fala por eles e em que termos; e (b) uma revisão crítica de literatura acadêmica que discute a relação entre surdez, língua de sinais, ouvintismo, representação e protagonismo surdo, com especial atenção às produções que emergem do próprio movimento surdo e de pesquisadores surdos. A partir desse percurso, busca-se evidenciar como determinadas formas de enunciação sobre o sujeito surdo se legitimam, como se articulam a estruturas de poder mais amplas e quais possibilidades se abrem quando a educação passa a reconhecer a língua de sinais e o lugar de fala dos sujeitos surdos como centrais na construção de projetos educativos mais justos e emancipatórios (Bergamo e Santana, 2005).

2 A construção histórica do “sujeito surdo” na educação

A construção histórica do “sujeito surdo” na educação está profundamente marcada por concepções que o situaram, durante longos períodos, no campo da anormalidade, da incapacidade e da deficiência, produzindo uma imagem escolar e social fortemente atravessada pela medicalização e pela busca de correção do déficit auditivo. Desde o século XIX, com o fortalecimento das ciências médicas e da anatomia, consolidou-se uma estreita relação entre educação especial e medicina, na qual a surdez passou a ser objeto privilegiado de intervenções voltadas à cura, à reabilitação da fala e à normalização do corpo surdo. Nesse contexto, o “sujeito surdo” foi sendo produzido como alguém que necessita de tratamento, treinamento e adaptação à norma ouvinte, mais do que como sujeito de direitos linguísticos e culturais, o que repercutiu diretamente na organização dos sistemas escolares, nas práticas pedagógicas e nas expectativas em relação ao desempenho acadêmico desses estudantes (Camilo e Cardoso, 2020).

A emergência do oralismo como filosofia hegemônica na educação de surdos, especialmente após o Congresso de Milão de 1880, intensificou esse processo de constituição de um sujeito a ser corrigido pela via da fala. Ao proibir o uso da língua de sinais nas escolas e instituir a língua oral como único meio legítimo de instrução, o oralismo passou a construir o aluno surdo ideal como aquele que se aproximaria o máximo possível do modelo ouvinte, por meio de exercícios intensivos de leitura labial, treino articulatório e práticas de reabilitação. Tal modelo reduziu a educação à terapêutica, subordinando o currículo à reabilitação auditivo-oral e relegando a segundo plano o acesso a conhecimentos escolares mais

amplos, o que contribuiu para trajetórias de fracasso, evasão e exclusão, frequentemente atribuídas ao próprio aluno surdo e não às condições linguísticas impostas (Camilo e Cardoso, 2020).

Nessa perspectiva, a constituição histórica do “sujeito surdo” na educação não se deu apenas como processo descritivo, mas como efeito de relações de poder que definiram quem este sujeito é, o que pode saber e de que forma deve se comportar no espaço escolar. Skliar evidencia que a concepção de surdez imposta pelo oralismo enquadra-se em um modelo clínico-terapêutico que centra sua atenção no déficit biológico, traduzindo-se em práticas que buscam “fornecer ao surdo o que lhe falta”, em vez de reconhecer suas especificidades linguísticas e culturais. Como resultado, o sujeito surdo é construído a partir da falta, da carência e da incompletude, o que legitima políticas e metodologias voltadas à normalização e à adaptação, e não à afirmação da diferença (Giammelaro *et al.*, 2013).

A longa predominância dessa lógica medicalizadora é evidenciada por análises que mostram como, durante décadas, o discurso pedagógico sobre a surdez foi fortemente atravessado por categorias como “reabilitação”, “recuperação” e “desmutização”, especialmente no Brasil, onde instituições de referência difundiram o oralismo como padrão. Soares, ao examinar a trajetória da educação especial, destaca que a centralidade da medicina na definição das possibilidades de aprendizagem dos surdos contribuiu para naturalizar a ideia de que a escola deveria antes “corrigir” o corpo do que garantir acesso à cultura e ao conhecimento. As práticas de correção da fala, de treino auditivo e de contenção da gestualidade tornaram-se, assim, parte constitutiva da experiência escolar de muitas crianças surdas, reforçando a imagem de um sujeito permanentemente em déficit e em processo de adequação ao padrão ouvinte (Camilo e Cardoso, 2020).

A identidade do “sujeito surdo” foi sendo forjada em meio a narrativas binárias que opõem normalidade e anormalidade, maioria ouvinte e minoria surda, língua oral e língua de sinais, como observa Skliar em seus estudos sobre surdez e diferença. Tais dicotomias reforçam a ideia de que a surdez ocupa o polo negativo das classificações, enquanto a oralidade e a audição são tomadas como parâmetros universais de comunicação e racionalidade. Ao ser posicionado nesse lugar de falta, o sujeito surdo é convocado a medir-se constantemente em relação ao outro ouvinte, internalizando muitas vezes uma imagem invertida de si, na qual sua diferença é percebida como deficiência, e não como base para

a construção de uma identidade linguística e cultural própria (Cruz e Kendrick, 2025).

Os Estudos Surdos, que ganham força a partir da década de 1990, propõem uma inflexão importante nesse cenário ao deslocar a surdez do campo estrito da deficiência para o campo da diferença cultural e linguística. Essa mudança implica a reconstrução do “sujeito surdo” não mais como paciente ou objeto de intervenção, mas como membro de uma comunidade linguística que tem na língua de sinais o eixo central de sua experiência, de suas relações sociais e de sua produção cultural. A educação de surdos passa, assim, a ser concebida como campo de lutas e tensões, no qual se confrontam projetos de normalização ouvintista e projetos de afirmação da diferença surda, com repercussões diretas sobre a forma como o sujeito é visto, tratado e reconhecido nas instituições escolares (Giammelaro *et al.*, 2013).

A crítica à medicalização e ao oralismo permite, então, reexaminar a própria noção de fracasso escolar atribuída aos surdos. Em texto amplamente citado, Skliar argumenta que o fracasso não é do aluno surdo, mas de um modelo educacional que produz exatamente os resultados esperados ao insistir em mecanismos de poder que negam a língua de sinais e reforçam a centralidade do padrão ouvinte. Nas palavras do autor:

A educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais. Quando se insiste em olhar o surdo a partir da falta, da anormalidade, daquilo que ele não é em relação ao ouvinte, o que se faz é construir um projeto educacional destinado a confirmar essa mesma falta. O fracasso não está no surdo, mas na forma como a escola e a sociedade decidiram defini-lo e tratá-lo (Skliar, 1998, p. 29).

Esse excerto explicita que a construção histórica do “sujeito surdo” na educação está intrinsecamente ligada a dispositivos de poder que definem quais línguas são legítimas, quais modos de ser são aceitáveis e quais trajetórias são consideradas sucesso ou fracasso. Ao problematizar essas relações, abre-se espaço para pensar outras formas de constituir o sujeito surdo no campo educacional, reconhecendo-o como autor de sua própria história, produtor de saberes e participante ativo na definição de políticas e práticas que o afetam.

Os movimentos surdos e as propostas de educação bilíngue reforçam essa reconfiguração ao reivindicar a centralidade da língua de sinais como primeira língua e como condição de possibilidade para a construção de identidades surdas positivas. Ao introduzir professores surdos, instrutores

surdos e lideranças surdas nos espaços escolares, questiona-se a lógica que historicamente reservou aos ouvintes o monopólio da fala sobre a surdez, abrindo caminho para uma nova imagem de sujeito surdo, articulada à autonomia, ao protagonismo e à pertença comunitária. Desse modo, a construção histórica do “sujeito surdo” na educação passa a ser compreendida não como trajetória linear, mas como campo em disputa, no qual se confrontam projetos de silenciamento e de reconhecimento, de tutela e de emancipação, cuja compreensão é fundamental para pensar políticas educacionais mais justas e coerentes com os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda (Giammelaro *et al.*, 2013).

3 Quem fala pelo sujeito surdo? Representação, língua e poder

A questão “quem fala pelo sujeito surdo?” evidencia um campo de disputas em que representação, língua e poder se entrelaçam de maneira constitutiva na educação de surdos. O sujeito surdo, historicamente, foi majoritariamente representado por vozes ouvintes – médicos, fonoaudiólogos, professores, gestores, pesquisadores – que se posicionaram como intérpretes legítimos de suas necessidades, capacidades e destinos escolares, sem que sua própria voz, em língua de sinais, ocupasse centralidade nesses processos. Esse falar em nome do outro não se dá de modo neutro, pois está atravessado por relações de poder que definem quem pode enunciar, quais línguas são reconhecidas como legítimas e quais experiências são tomadas como referência normativa. A persistência de concepções ouvintistas, que tomam a audição e a oralidade como padrão universal de humanidade e racionalidade, sustenta um regime de representação em que o surdo é mais objeto de discurso do que sujeito de enunciação, o que repercute diretamente na formulação de políticas educacionais, currículos e práticas escolares (Skliar e Quadros, 2000).

Nesse contexto, o conceito de ouvintismo, cunhado por Skliar, torna-se uma chave analítica fundamental para compreender as formas pelas quais os ouvintes falam sobre e pelo sujeito surdo. Ouvintismo é entendido como uma ideologia que naturaliza a superioridade dos ouvintes e a centralidade da língua oral, produzindo um conjunto de representações que definem o surdo sempre em relação àquilo que lhe falta – a audição, a fala, a normalidade. Essa ideologia se manifesta na escola, na universidade e nas políticas públicas, quando se desenham propostas “para” surdos sem a participação efetiva da comunidade surda, ou quando se presume que bastaria adaptar conteúdo para que o currículo se tornasse

inclusivo, mantendo, contudo, intacta a lógica que privilegia o olhar ouvinte e marginaliza a língua de sinais. Desse modo, a pergunta “quem fala pelo sujeito surdo?” remete a um questionamento mais amplo sobre quem detém o monopólio da interpretação da surdez e sobre como esse monopólio é instituído e reproduzido por saberes e instituições (Skliar e Quadros, 2000).

Skliar resume de forma contundente essa dinâmica ao definir o ouvintismo como:

um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nesse conjunto, o surdo é pensado sempre em falta, sempre em carência, sempre em déficit; e a educação que lhe é destinada tem como finalidade central aproximar-l-o o máximo possível do modelo ouvinte, ainda que, para isso, seja necessário negar-lhe sua própria língua, sua própria cultura e sua própria forma de estar no mundo (Skliar, 1998, p. 15).

Esse excerto explicita que o falar pelo surdo, sob a égide do ouvintismo, implica uma captura da própria possibilidade de auto-representação, pois o sujeito é convocado a narrar-se a partir de parâmetros que não reconhecem sua diferença linguística e cultural como legítima. A recusa ou o apagamento da língua de sinais, nesse sentido, não é apenas uma opção metodológica, mas um gesto de poder que define quais vozes podem ser ouvidas – e em que idioma – nos espaços educacionais e políticos.

Harlan Lane, ao analisar a relação entre a comunidade surda e os “especialistas” ouvintes, recorre à metáfora colonial para qualificar esse regime de representação. Ao descrever a atuação de médicos, educadores e tecnólogos que se apresentam como benfeiteiros da comunidade surda, o autor evidencia que tal benevolência esconde relações assimétricas nas quais a língua e a cultura surdas são sistematicamente desqualificadas, ao mesmo tempo em que se mantêm privilégios e interesses da maioria ouvinte. Nesse quadro, falar pelo surdo equivale, muitas vezes, a falar contra sua língua e sua cultura, ainda que sob o discurso de ajuda, reabilitação ou inclusão. Lane afirma que:

a relação entre a comunidade surda e aqueles que pretendem ajudá-la assemelha-se àquela entre colonizador e colonizado: a língua e a cultura do grupo oprimido são suprimidas, ao mesmo tempo em que se exalta a benevolência dos que exercem o poder. Os ‘especialistas’ que falam pelos surdos frequentemente o fazem para justificar práticas e políticas que lhes causam dano, ainda que apresentadas como necessárias ao seu bem-estar (Lane, 1992, p. 43).

Essa leitura evidencia que a disputa em torno de quem fala pelo sujeito surdo é, também, uma disputa sobre quem controla os discursos legítimos sobre a surdez e quais projetos de futuro são considerados possíveis ou desejáveis para essa comunidade. Ao situar tal relação como colonial, Lane explicita que não se trata de um mal-entendido entre grupos, mas de uma estrutura de poder que opera pela supressão da língua de sinais e pela imposição de um modelo de normalidade ouvinte.

Paddy Ladd, ao desenvolver o conceito de Deafhood, aprofunda essa crítica ao mostrar como a colonização linguística e cultural das comunidades surdas se deu, em grande medida, pela expropriação do direito de falar por si e pela deslegitimização de suas formas próprias de conhecimento. O autor argumenta que o oralismo e as políticas ouvintistas não apenas proibiram línguas de sinais e afastaram professores surdos das escolas, mas também criaram uma narrativa na qual os surdos seriam eternos destinatários de decisões tomadas por outros – especialistas, técnicos, gestores – que lhes negam a condição de sujeitos históricos. Ao reconstruir a história de lutas e resistências surdas, Ladd destaca que a recuperação da língua de sinais e da memória coletiva é condição para que os surdos retomem a palavra e deixem de ser falados exclusivamente por vozes externas. Em texto sobre colonialismo e resistência, ele observa:

A colonização das comunidades surdas implicou não apenas a supressão de suas línguas e tradições, mas também a imposição de narrativas em que os surdos eram descritos e definidos por outros. Ao serem privados de suas escolas, de seus professores e de seus espaços de encontro, perderam-se também as instâncias nas quais podiam falar de si e para si. Recuperar a Deafhood significa, entre outras coisas, recuperar o direito à narrativa própria, à auto-representação e à produção de conhecimento a partir de perspectivas surdas (Ladd, 2003, p. 112).

A partir dessa perspectiva, falar sobre “quem fala pelo sujeito surdo” exige considerar como os dispositivos institucionais – escolas, universidades, conselhos, associações profissionais – regulam o acesso à palavra pública e às instâncias de decisão. Quando documentos oficiais, diretrizes curriculares e pesquisas acadêmicas são elaborados sem a participação substantiva de sujeitos surdos, reforça-se uma divisão entre aqueles que produzem discursos legítimos sobre a surdez e aqueles que deles são objeto, mesmo quando a retórica da inclusão está presente. Por isso, a luta contemporânea dos movimentos surdos inclui, de forma destacada, a reivindicação de presença surda em espaços de deliberação – conselhos de educação, grupos de pesquisa, equipes de elaboração de políticas públicas –, bem como o

reconhecimento da Libras como língua de produção científica, artística e política.

Ao mesmo tempo, é necessário problematizar que nem todo falar pelo sujeito surdo é, automaticamente, um gesto de silenciamento. Em contextos de extrema desigualdade, pesquisadores, educadores e aliados ouvintes podem desempenhar um papel importante ao denunciar práticas opressivas, registrar experiências surdas e apoiar a construção de espaços de protagonismo. A questão central, nesse caso, é sob quais condições esse falar se realiza: se como substituição da voz surda, reforçando a assimetria, ou como mediação provisória, comprometida com a criação de condições para que os próprios sujeitos surdos assumam a palavra. A ética da pesquisa e da prática educacional, nesse sentido, exige deslocar a lógica da tutela para a lógica da coautoria, em que surdos participam não apenas como “informantes”, mas como pesquisadores, formuladores e interlocutores em pé de igualdade.

Na literatura brasileira, essa crítica tem sido aprofundada por autoras e autores que discutem o ouvintismo como prática colonial e denunciam o “ouvintismo curricular”, isto é, a organização de currículos e práticas pedagógicas a partir de parâmetros exclusivamente ouvintes. Leite, por exemplo, retoma o conceito de ouvintismo como analogia ao colonialismo para mostrar como ouvintes se colocam na posição de superiores, naturalizando sua própria língua e cultura como universais, enquanto relegam a surdez à condição de objeto de intervenção. Em análise sobre currículo e formação, Skliar observa que:

as propostas curriculares para surdos, em sua grande maioria, são pensadas a partir de uma perspectiva ouvintista, que supõe que basta traduzir conteúdos para tornar a educação acessível. Nessa lógica, o surdo continua sendo aquele a quem se dirige o currículo, mas que não participa de sua elaboração, não define suas prioridades, não diz o que é ou não relevante em termos de conhecimento. Trata-se, portanto, de um currículo que fala sobre o surdo, mas não com o surdo e muito menos a partir do surdo (Skliar, 2013, p. 11).

Esse trecho evidencia que a disputa pelo direito de falar sobre e pelo sujeito surdo se estende ao nível micropolítico do cotidiano escolar, onde se definem conteúdos, metodologias e formas de avaliação. A superação do ouvintismo curricular, nesse sentido, implica a inserção efetiva de sujeitos surdos na docência, na gestão e na produção de materiais, bem como o reconhecimento da língua de sinais como língua de ensino e de reflexão sobre a própria educação.

Por fim, a articulação entre representação, língua e poder demanda reconhecer que a possibilidade de o sujeito surdo falar por si depende, de modo decisivo, do acesso pleno e precoce à língua de sinais. Sem esse acesso, a própria capacidade de enunciar experiências, formular críticas e participar do debate público fica comprometida, o que perpetua a dependência de mediadores ouvintes e a assimetria nas relações de poder. Assim, a pergunta “quem fala pelo sujeito surdo?” reenvia, necessariamente, à defesa da língua de sinais como condição de possibilidade da autoria surda e à exigência de criação de espaços institucionais em que surdos possam enunciar, em sua língua, saberes, memórias e projetos, rompendo com séculos de tutela e de silenciamento. Nesse horizonte, a transformação das relações de poder na educação de surdos passa menos por aperfeiçoar a fala sobre eles e mais por garantir, concreta e estruturalmente, que eles falem por si, em Libras, sobre sua própria história e sobre os rumos da educação que desejam.

4 Considerações finais

As considerações finais deste artigo reafirmam que a análise das relações entre educação e poder, centrada na pergunta “quem fala pelo sujeito surdo?”, permitiu evidenciar como discursos, políticas e práticas educacionais foram historicamente dominados por vozes ouvintes que construíram o surdo como objeto de intervenção, silenciando sua língua de sinais e sua capacidade de autoria. Ao examinar a construção histórica do “sujeito surdo” na educação, identificou-se que modelos médico-clínicos e oralistas produziram uma imagem de déficit e carência, justificando intervenções normalizadoras que relegaram a língua de sinais a posição subordinada e impediram o protagonismo surdo nos espaços escolares e institucionais. Essa configuração, analisada sob a ótica do ouvintismo, revela um regime de poder em que a representação do surdo por ouvintes – médicos, pedagogos, gestores – opera como mecanismo de controle sobre narrativas, currículos e trajetórias educacionais, comprometendo a efetiva participação da comunidade surda na definição de seu próprio destino escolar.

No que tange aos objetivos específicos, o estudo cumpriu o propósito de descrever os discursos que historicamente enquadram o sujeito surdo como destinatário passivo de ações educativas, evidenciando como a medicalização da surdez e a hegemonia oralista naturalizaram a ausência de vozes surdas nas instâncias de deliberação. Paralelamente, demonstrou-se que a centralidade da língua de sinais é condição indispensável para

que o surdo se constitua como sujeito de enunciação, capaz de formular críticas, produzir saberes e participar ativamente da construção de políticas educacionais, rompendo com a lógica da tutela ouvinte. Por fim, as discussões sobre representação e poder apontaram para experiências de resistência surda – movimentos associativos, educação bilíngue, produções acadêmicas em Libras – que tensionam o monopólio discursivo dos ouvintes e abrem caminhos para epistemologias surdas centradas na visualidade, na comunidade e na língua gestual.

Os resultados teóricos deste trabalho contribuem para compreender que “falar pelo sujeito surdo” não é ato neutro, mas exercício de poder que reproduz assimetrias linguísticas e culturais, especialmente quando ocorre sem o reconhecimento pleno da Libras como primeira língua e como instrumento de pensamento crítico. A superação dessa dinâmica exige, como principal implicação prática, a reconfiguração institucional da educação de surdos, com inserção prioritária de professores surdos, elaboração participativa de currículos e criação de fóruns em que a língua de sinais seja não apenas instrumento de acesso, mas língua de autoridade e de produção científica. Tal transformação alinha-se à legislação brasileira, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, mas demanda ir além do reconhecimento formal, efetivando espaços de coautoria em que surdos definam prioridades pedagógicas, avaliem práticas e formulem projetos educativos a partir de suas experiências vividas.

Diante disso, as considerações finais reforçam a necessidade urgente de deslocar o lugar de fala na educação de surdos, garantindo que políticas públicas, pesquisas acadêmicas e práticas escolares sejam orientadas pela perspectiva surda e não por concepções ouvintistas que, mesmo sob retórica inclusiva, perpetuam o silenciamento linguístico. Estudos subsequentes podem aprofundar análises empíricas de experiências bem-sucedidas de educação bilíngue com protagonismo surdo, bem como examinar os impactos da formação de pesquisadores surdos na produção de conhecimento sobre surdez, ampliando assim o horizonte de uma educação emancipatória. Mantém-se, portanto, o compromisso ético-político de que a educação, enquanto campo de poder, deve assegurar ao sujeito surdo não apenas o direito de ser representado, mas primordialmente o direito de representar-se, em sua língua, como autor principal de sua história educacional e cultural.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

CAMILO, Denise Serafim Marin.; CARDOSO, Ana Isabel Pereira. A trajetória histórica da educação de integrantes de uma comunidade surda do sul de Santa Catarina. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 2, p. 172–190, 3 set. 2020.

GIAMMELARO, Cínthia Najla Fahy.; GESUELI, Zilda Maria.; SILVA, Ivani Rodrigues. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 509–527, 1 jun. 2013.

KENDRICK, Denielli.; CRUZ, Glimar de Carvalho. Educação de surdos: esboço de uma análise do campo em construção em um contexto de disputas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, 1 jan. 2025.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence: disabling the Deaf community.** New York: Alfred A. Knopf, 1992.

SANTANA, Ana Paula.; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 26, p. 565–582, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hxDxvJQjCZy8MCdBGLgGNnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos.; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, v. 5, n. 9, p. 32–51, 2000.

Capítulo 4

ENTRE A INCLUSÃO E O BILINGUISMO: DISPUTAS PELO DIREITO DE SER SURDO TENSÕES ENTRE POLÍTICAS INCLUSIVAS E O DIREITO À DIFERENÇA LINGUÍSTICA

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹
Andrea Carolina Bernal Mazacotte²
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho³
Leuciani Aparecida Duelle Rossi⁴

1 Introdução

A tensão entre políticas de inclusão escolar e educação bilíngue para surdos configura um dos debates mais incisivos no campo da educação brasileira contemporânea, marcado por disputas conceituais, normativas e políticas que atravessam a definição do que significa educar sujeitos surdos em uma sociedade majoritariamente ouvinte. Desde a década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e a expansão subsequente das diretrizes de educação especial na perspectiva inclusiva (MEC/SEESP, 2008), observa-se a priorização da matrícula de estudantes surdos em classes comuns de escolas regulares, frequentemente acompanhada de intérpretes de Libras e supostos apoios pedagógicos complementares. Tal orientação dialoga com compromissos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), mas entra em franca controvérsia com a reivindicação do movimento surdo por modalidades educacionais

1 Doutoranda em Estudos linguísticos pela PPGLETRAS/UFPA, Mestra em Letras-UFPEL e Docente EBTT-Letras Libras e Português/IFPA campus Bragança-PA. E-mail: arlgini.campos4@gmail.com

2 Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: andreamztunioeste@gmail.com

3 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: sinesio.filho@ufra.edu.br

4 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: leuciani.rossi@ufv.br

bilíngues que posicionem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural e de instrução primordial, reconhecida como tal pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2002, 2005)

O problema gerador desta pesquisa situa-se na aparente incompatibilidade entre o discurso inclusivo, que postula a escola comum como espaço universal de equidade e socialização, e as demandas bilíngues, que defendem ambientes educacionais específicos para a preservação e o desenvolvimento da cultura surda, ancorados na centralidade da Libras como primeira língua. Questiona-se, especificamente, em que medida as políticas inclusivas, ao enfatizarem a integração do aluno surdo à turma regular ouvinte, garantem ou comprometem o direito à diferença linguística e cultural, consagrado na legislação brasileira e alinhado à compreensão da surdez como fato sociolinguístico constitutivo de uma comunidade minoritária. Evidências empíricas apontam que a inclusão física na escola comum, sem suporte linguístico adequado em Libras, resulta frequentemente em isolamento comunicacional, baixo rendimento acadêmico, evasão escolar e enfraquecimento identitário, uma vez que o estudante surdo é compelido a adaptar-se a um currículo e a práticas pedagógicas desenhados para a modalidade oral-auditiva predominante. Essa tensão não se resume a uma querela técnica entre modelos pedagógicos, mas revela projetos políticos inconciliáveis: de um lado, a assimilação à norma ouvinte sob o manto da universalidade; de outro, a afirmação da diferença como direito fundamental à existência cultural surda (Silveira, 2006).

O objetivo geral deste capítulo consiste em analisar as disputas entre políticas inclusivas e educação bilíngue como expressões de tensões pelo direito de ser surdo, desvelando como tais conflitos impactam as trajetórias educacionais e as possibilidades de construção identitária dos sujeitos surdos. Como objetivos específicos, delineiam-se: (a) examinar os fundamentos históricos, normativos e discursivos das políticas de inclusão escolar aplicadas à educação de surdos, identificando suas premissas assimilaçãoistas; (b) caracterizar os princípios teóricos e práticos da educação bilíngue, com ênfase na Libras como língua de cognição, socialização e instrução inicial; e (c) problematizar os efeitos concretos dessas tensões nas experiências escolares de crianças e jovens surdos, à luz de estudos empíricos e perspectivas dos Estudos Surdos. Essa abordagem busca contribuir para o debate sobre justiça linguística na educação,

tensionando a retórica inclusiva com as demandas por direitos culturais específicos (Perlin, Strobel, 2008).

Metodologicamente, adota-se uma perspectiva qualitativa de natureza teórico-analítica, sustentada em duas frentes complementares: análise documental crítica de textos normativos – incluindo a LDB, a Política Nacional de Educação Especial (2008), pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), resoluções do Ministério da Educação e documentos de implementação da Libras – e revisão bibliográfica sistemática de produções acadêmicas nos campos dos Estudos Surdos, da sociolinguística crítica e da educação bilíngue. Essa triangulação permite mapear as contradições entre o que é preconizado em nível macroestrutural e as práticas micropolíticas nas redes de ensino, articulando contribuições de autores como Skliar (1998, 2013), Lane (1992) e Ladd (2003), que problematizam o ouvintismo e a colonialidade linguística na educação de surdos. A análise discursiva desses materiais revela como noções como “inclusão plena” e “diversidade” são apropriadas para mascarar a persistência de modelos oralistas, ao mesmo tempo em que se invisibiliza a Libras como língua plena de ensino-aprendizagem.

Nesse panorama, a emergência das políticas inclusivas deve ser compreendida como resposta a um contexto global de democratização educacional e combate à segregação, mas também como herdeira de tradições oralistas que subordinam a língua de sinais a funções acessórias, em detrimento de seu papel estruturante na constituição cognitiva e identitária do sujeito surdo. A educação bilíngue, por sua vez, surge como contraponto político e epistemológico, reivindicando não apenas o acesso à escolarização, mas a garantia de que essa escolarização ocorra em condições linguísticas que respeitem a visualidade como modo privilegiado de significação e interação social. A tensão entre esses paradigmas evidencia que o direito de ser surdo – isto é, de existir enquanto membro de uma comunidade linguístico-cultural distinta – não se realiza automaticamente pela mera presença na escola comum, mas exige a efetivação de políticas que priorizem a Libras como eixo curricular e pedagógico, rompendo com a lógica da normalização ouvinte que ainda permeia grande parte das práticas inclusivas.

2 Políticas inclusivas: da universalização do acesso à diluição da diferença

As políticas inclusivas para a educação de surdos no Brasil emergem em um contexto de reestruturação das políticas de educação especial, marcado pela transição de um modelo segregacionista para uma perspectiva inclusiva que preconiza a matrícula preferencial em classes comuns de escolas regulares. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, MEC/SEESP, 2008) representa o marco central dessa orientação, ao estabelecer que a educação especial deve transversalizar todos os níveis de ensino como modalidade de suporte ao ensino regular, com atendimento educacional especializado (AEE) complementar, intérpretes de Libras e adaptações curriculares individualizadas. Essa diretriz, alinhada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), postula a escola comum como espaço universal de socialização e equidade, mas frequentemente opera uma diluição da diferença linguística surda ao tratar a Libras como mero instrumento de acessibilidade técnica, e não como língua de instrução e cognição primordial (BRASIL, 2008).

A universalização do acesso à escola regular, embora louvável em termos quantitativos – com crescimento de 640% nas matrículas de alunos com deficiência em classes comuns entre 1998 e 2006 –, revela limitações estruturais quando aplicada à surdez, caracterizada por especificidades linguísticas e culturais distintas. A PNEEPEI preconiza que o aluno surdo frequente a turma regular com “participação ativa e efetiva”, mas na prática, a ausência de professores fluentes em Libras, a formação precária de intérpretes e a predominância de metodologias oralistas resultam em uma inclusão predominantemente física, sem interação linguística plena entre pares ou com o professor. Tal configuração reproduz, em novo formato, o modelo assimilacionista que historicamente buscou adequar o surdo ao padrão ouvinte, sob a retórica da diversidade e da inclusão social (Dias, Lacerda, 2025).

Skliar caracteriza essa dinâmica como perpetuadora de um “bilinguismo incipiente” ou monolingüismo disfarçado, no qual a Libras é negada como principal meio de acesso ao conhecimento, enquanto o português oral permanece como referência normativa. O autor destaca que as políticas inclusivas, ao priorizarem a classe comum sem condições

linguísticas adequadas, não asseguram nem o domínio da Libras como língua materna nem o aprendizado efetivo do português como segunda língua, gerando trajetórias de marginalização acadêmica. Fernandes, ao analisar o contexto brasileiro, afirma que:

o impacto central [da PNEEPEI] é não assegurar o direito à língua de sinais brasileira (Libras) como língua materna na infância, conforme reivindicam os movimentos surdos e está assegurado na letra da lei. [...] Em direção a práticas linguístico-culturais que têm no português sua referência mais significativa. Fruto desse ‘bilinguismo incipiente’, a educação linguística das crianças surdas não constrói referências de identificação culturais positivas e o precário aprendizado da língua portuguesa como segunda língua tem sido o alvo da marginalização e exclusão dos estudantes (Fernandes, 2014, p. 3).

Esse excerto evidencia como a universalização do acesso mascara a diluição da diferença, uma vez que a presença na escola comum não equivale a participação plena quando mediada por intérpretes que traduzem, mas não constroem conhecimento em Libras.

A crítica aos efeitos práticos das políticas inclusivas é corroborada por estudos que documentam altas taxas de evasão, analfabetismo funcional em português e desenvolvimento linguístico defasado entre alunos surdos matriculados em turmas regulares sem suporte bilíngue adequado. A ênfase na “inclusão em classes comuns” frequentemente ignora a necessidade de ambientes com maioria de pares surdos para socialização linguística em Libras, resultando em isolamento comunicacional e enfraquecimento da identidade cultural surda. Quadros e Skliar, ao discutirem a “ouvintização” nas escolas inclusivas, observam que os alunos surdos são compelidos a narrar-se a partir de representações ouvintes, internalizando a ideia de que sua língua natural é provisória ou inferior. Nesse sentido:

a configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição. [...] O surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser surdo como anormalidade, deficiência, incapacidade. (SKLIAR, 1998, p. 21).

Tal citação reforça que a diluição da diferença opera por meio de um regime discursivo que naturaliza o português oral como critério de sucesso escolar, desqualificando a visualidade e a gestualidade como modos legítimos de pensamento e aprendizagem.

Rafante, analisando os impactos da PNEEPEI no estado do Paraná, aponta que a política, embora avance na matrícula, falha na garantia de intérpretes qualificados e formação docente em Libras, perpetuando práticas excludentes sob o signo da inclusão. A presença de mais alunos surdos nas escolas regulares não se traduz em melhores condições pedagógicas, mas em maior demanda por AEE que, na prática, é insuficiente ou inexistente. Ferreira complementa que a política, ao organizar o AEE em três momentos (Libras, português, educação inclusiva), não altera a estrutura curricular ouvinte, mantendo o aluno surdo como mero receptor de traduções.

A análise crítica revela que a universalização do acesso, embora quantitativamente expressiva, opera uma seletividade qualitativa ao diluir demandas específicas da comunidade surda. A ausência de centros de referência bilíngues robustos, formação inicial obrigatória em Libras para todos os professores e priorização de educadores surdos nas escolas comuns compromete a efetividade da inclusão. Skliar, em reflexão sobre inclusão e diferenças, argumenta que:

a educação que reconhece as diferenças [...] deve considerar as diferenças das pessoas surdas. Desafio sim, pois se utilizam palavras silenciosas para expressar o que nas palavras se esconde e se explicita de forma fragmentada a respeito do homem. (Skliar, 1997, p. 1, apud Quadros; Skliar, 2001).

Essa passagem sublinha a inadequação das políticas inclusivas para captar a especificidade surda, reduzindo-a a deficiência compensável em vez de diferença cultural a ser valorizada.

Por fim, a diluição da diferença linguística nas políticas inclusivas perpetua um modelo em que o direito à Libras, assegurado legalmente, é condicionado à disponibilidade de recursos contingentes, enquanto a escola comum permanece inalterada em sua estrutura oralista. Essa configuração tensiona o direito de ser surdo, pois compromete a construção de identidades positivas e o acesso pleno ao conhecimento, demandando uma reavaliação urgente das diretrizes para além da mera universalização quantitativa do acesso.

3 Educação bilíngue: o direito à língua de sinais como fundamento identitário

A educação bilíngue para surdos fundamenta-se na premissa de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui a língua natural e primeira

língua (L1) dos sujeitos surdos, servindo como eixo cognitivo, identitário e pedagógico para o desenvolvimento pleno, com o português escrito como segunda língua (L2). Esse modelo, reconhecido legalmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, posiciona a Libras como língua de instrução, de socialização e de acesso ao currículo, contrariando abordagens oralistas que privilegiam a língua portuguesa oral como referência universal. A educação bilíngue compreende modalidades como Libras-português escrito (unimodal), com ênfase na aquisição sequencial: consolidação da L1 visual-gestual na educação infantil e fundamental inicial, seguida da introdução sistemática da L2 escrita, garantindo biliteracia e preservação cultural surda (Lodi, 2013).

Os princípios teóricos da educação bilíngue ancoram-se nos Estudos Surdos e na linguística aplicada, que demonstram que a aquisição da língua de sinais segue processos semelhantes aos das línguas orais em crianças ouvintes, promovendo desenvolvimento linguístico, cognitivo e social quando oferecida precocemente. Quadros enfatiza que crianças surdas expostas à Libras desde cedo desenvolvem competências narrativas, metalingüísticas e discursivas comparáveis às de seus pares ouvintes, contrariando mitos de atraso cognitivo associados à surdez. A Libras, nesse contexto, não é mero instrumento acessório, mas estrutura o pensamento visual-espacial, a memória coletiva e a identidade cultural surda, funcionando como fundamento para a compreensão conceitual do mundo e para a construção de autoimagem positiva (Pereira *et al.*, 2025).

Skliar, ao delinear projetos políticos para o bilinguismo surdo, destaca quatro modalidades: tradicional, transitório, avançado e crítico, sendo o último o mais alinhado à perspectiva identitária, que posiciona a educação bilíngue como ato político de resistência ao ouvintismo. No bilinguismo crítico, a Libras é língua de poder e de contestação, permitindo que surdos formulem críticas à hegemonia ouvinte e produzam conhecimento a partir de epistemologias visuais. O autor argumenta que:

o bilinguismo crítico na educação dos surdos [...] propõe a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo. [...] A educação bilíngüe deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, capaz de reconhecer não apenas a existência de duas línguas, mas também de duas culturas, duas formas de habitar o mundo, duas epistemologias (Skliar, 1998, p. 45-46).

Essa citação sublinha que o direito à Libras transcende o acesso comunicacional, constituindo-se como garantia de existência cultural e cognitiva autônoma.

Fernandes, pioneira nos estudos bilíngues brasileiros, reforça que a Libras é o canal natural para a herança cultural surda, permitindo narrativas, humor, poesia e transmissão intergeracional de valores comunitários. Sem acesso precoce à L1, crianças surdas enfrentam privação linguística que compromete o desenvolvimento integral, como demonstram pesquisas longitudinais que comparam grupos bilíngues com grupos oralizados. A educação bilíngue defende, assim, ambientes com maioria de pares surdos e professores fluentes – preferencialmente surdos –, como escolas ou classes bilíngues, onde a interação em Libras favorece a aquisição natural e a construção coletiva de saberes (Fernandes, 2003).

O Decreto nº 5.626/2005 operacionaliza esse direito ao determinar a oferta de educação bilíngue desde a estimulação precoce, com formação de professores bilíngues, exame ProLibras e inclusão curricular da Libras como disciplina obrigatória. Contudo, sua implementação enfrenta resistências, especialmente em contextos inclusivos que relegam o bilinguismo a complemento. Quadros e Karnopp evidenciam que crianças surdas em ambientes bilíngues apresentam avanços significativos em leitura e escrita do português, pois a proficiência em L1 facilita a transferência metalingüística para L2. Nesse sentido:

o processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdos acontece em fases e períodos como em crianças ouvintes. [...] A língua de sinais é o canal que os surdos dispõem para receber a herança cultural, e a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS é utilizada pela comunidade surda brasileira para a comunicação e expressão de ideias, sentimentos e opiniões (Quadros, 1997, p. 70-79).

Essa passagem ilustra a naturalidade do desenvolvimento linguístico em Libras, refutando concepções patológicas da surdez.

A centralidade da Libras como fundamento identitário manifesta-se na capacidade de produzir subjetividades surdas positivas, contrapondo-se à “surdez como deficiência” imposta por modelos oralistas. Alves destaca que a língua de sinais conduz ao desenvolvimento pleno, transmitindo valores comunitários e fortalecendo laços afetivos em famílias surdas ou em contextos institucionais bilíngues. Sem ela, prevalece a dependência de intérpretes e a internalização de inferioridade linguística, comprometendo a autoestima e a participação cidadã.

Na perspectiva crítica, a educação bilíngue é ato de resistência à colonialidade linguística, reivindicando escolas bilíngues como territórios de preservação cultural onde surdos se reconhecem como grupo linguístico minoritário com direitos plenos. Perlin e Strobel adaptam o quadro de Skliar para enfatizar que o bilinguismo crítico promove identidades surdas plurais, integrando Libras ao português sem hierarquias. Recentemente, a Lei nº 14.191/2021 reforça essa modalidade ao definir educação bilíngue como oferta em Libras (L1) e português escrito (L2) em escolas/classes bilíngues, com estimulação precoce.

Machado observa que a validação legal da educação bilíngue constitui avanço na garantia de identidade surda, propagando-se pela trajetória legislativa desde 2002. Contudo, persistem desafios como falta de implementação em redes municipais e resistência à modalidade unimodal. Piconi analisa o Decreto 5.626 como interseção de políticas linguísticas e educacionais, aproximando demandas bilíngues e inclusivas em consenso frágil.

A educação bilíngue, portanto, assegura o direito à língua de sinais como fundamento identitário ao posicioná-la como eixo pedagógico que constrói sujeitos surdos autônomos, bilíngues e culturalmente afirmados, contrapondo-se à diluição identitária promovida por modelos inclusivos monolíngues. Seu pleno desenvolvimento demanda priorização de professores surdos, materiais em Libras e escolha parental entre modalidades, rompendo com dicotomias para uma educação plurilíngue efetiva.

4 Considerações finais

As considerações finais deste capítulo reafirmam que a análise das tensões entre políticas inclusivas e educação bilíngue cumpriu o objetivo geral de evidenciar tais disputas como expressões concretas pelo direito de ser surdo, revelando projetos políticos inconciliáveis sobre linguagem, identidade e escolarização. Ao examinar os fundamentos normativos e discursivos da inclusão escolar, identificou-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) promove universalização quantitativa do acesso à escola comum, mas opera uma diluição qualitativa da diferença linguística surda, tratando a Libras como acessório técnico em vez de língua de instrução primordial, o que resulta em isolamento comunicacional, fracasso acadêmico e enfraquecimento identitário.

No que concerne aos objetivos específicos, a caracterização dos princípios da educação bilíngue demonstrou que a centralidade da Libras como L1 – ancorada na Lei nº 10.436/2002, Decreto nº 5.626/2005 e Lei nº 14.191/2021 – constitui-se como fundamento cognitivo, social e identitário, promovendo biliteracia, epistemologias visuais e subjetividades surdas positivas em ambientes com maioria de pares e professores fluentes. Os resultados teóricos, sustentados na análise documental e revisão bibliográfica crítica, confirmam empiricamente que modalidades bilíngues geram melhores indicadores de desenvolvimento linguístico, escolar e cultural em comparação com modelos inclusivos monolíngues, contrariando a retórica assimilacionista que naturaliza o português oral como referência universal.

As implicações práticas desses achados apontam para a necessidade de políticas híbridas que superem dicotomias, garantindo escolha informada por famílias entre escolas/classes bilíngues especializadas e turmas regulares devidamente adaptadas com professores surdos, formação continuada em Libras e currículos centrados na visualidade. A persistência da diluição da diferença nas redes de ensino municipais e estaduais evidênciia que o direito à Libras permanece formalizado, mas se executado, demandando monitoramento judicial e participação efetiva do movimento surdo em conselhos de educação e elaboração de diretrizes.

Por fim, o capítulo contribui para o campo dos Estudos Surdos ao problematizar a inclusão audista como herdeira do oralismo, reforçando que o direito à diferença linguística é condição sine qua non para cidadania plena dos sujeitos surdos. Pesquisas futuras devem investigar experiências híbridas em contexto real, avaliar impactos da formação docente surda e analisar tensões em escalas locais, ampliando epistemologias bilíngues na formulação política. Mantém-se a defesa de que educar surdos exige romper com universalismos normalizadores, reconhecendo a Libras como território de poder identitário e eixo para uma educação verdadeiramente plurilíngue e emancipatória.

Referências

ALVES, Elizabete Gonçalves.; FRASSETTO, Silvana Soriano. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas. *Aletheia*, n. 46, p. 211–221, 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 7 jan. 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

CARVALHO, Wenis Vargas de.; MERTZANI, Maria. Princípios teóricos e metodológicos sobre a educação bilíngue para surdos do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 45, 6 dez. 2022.

COSTA, Ana Maria; SILVA, João Pedro. **A inclusão de alunos surdos no ensino fundamental: práticas pedagógicas eficazes.** In: **IX ENEX – Encontro de Iniciação Científica**, 9., 2007, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2007. p. 150-158. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CC_HLADLCVPLIC07.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

DIAS, Walquiria Pereira da Silva.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tensionamentos Políticos E Práticas Que Constituem A Educação De Surdos No Brasil. **Caderno de Letras**, n. 49, p. 183–198, 28 fev. 2025.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** 2003. Tese (Doutorado em Letras/Estudios Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, Sueli.; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FERREIRA, Ana Cristina Assunção Xavier.; LUSTOSA, Ana Valeria Marques Fortes. A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 36, n. 3, 12 nov. 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

MACHADO, Paulo Cesar. Educação Bilíngue de Surdos e Sua Validação Pelas Comunidades Surdas no Contexto Brasileiro. **Revista Veritas de Difusão Científica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 3948–3965, 2025. DOI: 10.61616/rvdc.v6i1.606. Disponível em: <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/606>. Acesso em: 19 jan. 2026.

PEREIRA, Maria Silvia *et al.* A língua de sinais e a construção da identidade surda: cultura, educação e inclusão social. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 32, n. 63, p. 22, 2025. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/36110>. Acesso em: 19 jan. 2026.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Apostila da disciplina Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras.

PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 89, 22 out. 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de Surdos – Aquisição da Linguagem. 1º Edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS. Ronice Muller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003. Disponível em: <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/quadros.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O Currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. São Paulo: Projeto Redes; Porto Alegre: Mediação, 1998. Disponível em: <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/Carlos-Skliar-1998.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

Capítulo 5

TERRITÓRIOS SURDOS: ESPAÇOS DE PERTENCIMENTO, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA A GEOPOLÍTICA DA SURDEZ E A CRIAÇÃO DE LUGARES DE AUTONOMIA CULTURAL

Adriano de Oliveira Gianotto¹

Gabriel Franca do Couto²

Tales Douglas Moreira Nogueira³

1 Introdução

A geopolítica da surdez revela-se configurada pela dispersão espacial histórica das comunidades surdas, submetidas a uma urbanística ouvinte que fragmenta suas redes linguísticas e culturais, impedindo concentrações críticas necessárias para a socialização plena em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a preservação da memória coletiva (Skliar, 1998). Desde as instituições educacionais do século XIX até as associações contemporâneas, territórios surdos emergem como respostas políticas à ausência de lugares institucionalizados onde surdos possam exercer autonomia cultural, articular resistência contra o oralismo hegemônico e construir pertencimento identitário mediado pela visualidade gestual. Esses espaços – centros associativos, clubes culturais, escolas bilíngues e recentemente plataformas digitais – funcionam como ilhas contra-hegemônicas em cidades projetadas para a acústica oral, onde a Libras organiza não apenas a comunicação, mas a própria experiência espacial, temporal e memorial da comunidade.

1 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: adriano.gianotto@ufms.br

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gabrieldocouto24@gmail.com

3 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Lavras. E-mail: talesdouglas28@gmail.com

O problema gerador desta pesquisa situa-se na tensão entre a necessidade de visibilidade política na sociedade ouvinte e a preservação de territórios protegidos de socialização intensiva em Libras, que garantem transmissão intergeracional de valores culturais surdos frente à dispersão urbana imposta por políticas inclusivas que distribuem estudantes surdos em escolas regulares sem suporte linguístico adequado (Quadros; Karnopp, 2004). Questiona-se especificamente: de que maneira associações e centros surdos constroem territórios de resistência que contrapõem a lógica dispersiva do urbanismo ouvinte, funcionando como refúgios onde memória histórica, língua visual e identidade coletiva se reconstroem simultaneamente?

O objetivo geral consiste em analisar territórios surdos como espaços geopolíticos de pertencimento, memória e resistência, compreendendo sua constituição como articulação entre preservação linguística, organização espacial visual e autonomia cultural frente à homogeneização ouvinte. Os objetivos específicos delineiam-se como: (a) caracterizar historicamente a emergência de espaços associativos surdos como territórios políticos fundacionais; (b) examinar o papel estruturante da Libras na organização espacial, temporal e memorial desses lugares; e (c) discutir implicações educacionais e urbanísticas para políticas que reconheçam territórios surdos como patrimônio cultural imaterial brasileiro (Lei nº 10.436/2002).

Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa de natureza teórico-analítica, sustentada por análise documental de estatutos associativos, relatos históricos de instituições surdas e revisão bibliográfica crítica nos campos dos Estudos Surdos, geografia cultural e sociolinguística crítica. A triangulação integra contribuições de Skliar (1998), que problematiza territórios como resistência ao ouvintismo espacial; Lane (1992), sobre colonialidade urbana da surdez; e Ladd (2003), acerca de Deafhood como construção territorial. Complementarmente, cartografias associativas regionais e narrativas de usuários de espaços surdos permitem mapear como Libras reconfigura arquitetura, ritmos temporais e memória coletiva contra a linearidade oralista predominante nas cidades. Essa perspectiva revela territórios surdos não como guetos segregacionistas, mas como lugares estratégicos de potência cultural onde a visualidade gestual reivindica o direito de habitar o espaço público em suas próprias modalidades de significação e temporalidade.

2 A constituição histórica dos espaços associativos surdos

A constituição histórica dos espaços associativos surdos no Brasil configura-se como processo de territorialização política da comunidade surda frente à dispersão espacial imposta pelo urbanismo ouvinte e pelas políticas educacionais oralistas que fragmentavam redes linguísticas e culturais (Skliar, 1998). Desde o século XIX, com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, antiga Casa dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, 1857), observa-se a emergência de lugares fundacionais onde surdos de regiões distantes convergiam, estabelecendo as primeiras redes de solidariedade gestual que transcendiam o âmbito familiar isolado (Strobel, 2008). Essas instituições funcionavam não apenas como espaços educacionais, mas como territórios proto-associativos onde a língua de sinais brasileira se consolidava como instrumento de resistência cultural contra a oralização imposta.

A década de 1950 marca a institucionalização propriamente política com a criação de associações regionais de surdos, culminando na fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) em 1960, entidade que articula cartografia nacional da dispersão surda e reivindicações unificadas por direitos linguísticos (Brito, 2019). A FENEIS surge em contexto de luta contra o oralismo dominante nas escolas especiais, transformando-se na principal organização do movimento social surdo brasileiro, com função consultiva em políticas públicas e articulação internacional via World Federation of the Deaf (WFD). Suas sedes regionais – concentradas em capitais como Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre – funcionam como ilhas urbanas contra-hegemônicas, organizando encontros onde Libras estrutura comunicação simultânea visual, preservação de memória histórica e planejamento político coletivo (Kendrick, 2025).

Skliar caracteriza associações surdos como territórios de investigação educativa que contrapõem narrativas tradicionais oralistas, constituindo-se como espaços onde surdos assumem protagonismo na definição de suas trajetórias linguísticas e culturais (Skliar, 1998, p. 51):

Nas duas últimas décadas produziu-se uma notável transformação tanto na concepção ideológica quanto na organização escolar na educação dos surdos. [...] As associações de surdos, os movimentos sociais surdos, as reivindicações por uma educação bilíngue, o reconhecimento da língua de sinais como língua natural dos surdos, tudo isso constitui um território de investigação educativa e de proposições políticas que,

por meio de um conjunto de concepções, práticas e discursos, vem modificando radicalmente a configuração tradicional da educação dos surdos (Skliar, 1998, p. 44).

Essa passagem explicita associações como territórios de mudança paradigmática, articulando educação bilíngue e reconhecimento linguístico contra configurações oralistas.

A luta pela Lei da Libras (10.436/2002) exemplifica função política das associações: FENEIS mobiliza abaixo-assinados, audiências públicas e articulação com linguistas, culminando em regulamentação via Decreto 5.626/2005 que institui formação docente em Libras e educação bilíngue (Rangel, 2004). Antes disso, associações locais já promoviam cursos Libras, teatro surdo e rodas de conversa que preservavam narrativas de resistência ao Congresso de Milão (1880), evento traumático que proibiu línguas de sinais nas escolas.

No Rio Grande do Sul, a FENEIS/RS (1995) ilustra constituição territorial: surdos gaúchos criam escritório regional para cidadania, combatendo invisibilidade cultural em cidades acústicas (Rangel, 2004). Jesus (2024) destaca FENEIS como defensora de políticas linguísticas, educação, cultura e saúde, transformando espaços associativos em centros de articulação multisectorial.

Brito reconstrói história FENEIS como sistema relacional que conecta ativistas surdos desde comissões regionais (1980s) até federação nacional, com Ana Regina Souza Campello como liderança pioneira que articulou surdos RJ em encontros nacionais de deficientes (Brito, 2019):

A partir de 1983, tomei a decisão de criar uma entidade em nível nacional. [...] A FENEIS tinha como objetivo atuar na defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social. [...] A FENEIS vincula-se à World Federation of the Deaf (WFD), ligada à UNESCO e ONU, tem função consultiva na ONU e é fundadora da International Disability Alliance (IDA) (Brito, 2019, adaptado).

Soares (2020) analisa resistência colonial via associações que preservam identidade surda contra poder linguístico ouvinte, usando espaços físicos para performances culturais que contestam narrativas patológicas. Estudos Surdos II (2006) posiciona associações como arquivos vivos contra apagamento histórico oralista (Skliar, 1998).

No Nordeste, associações como ASIES (Alagoas) e FENEIS-PE organizam festas juninas sinalizadas e congressos regionais que mapeiam dispersão surda nordestina (Jesus, 2024). Urbanisticamente, sedes

associativas adaptam arquitetura para visualidade: áreas abertas, iluminação periférica, mobiliário baixo, contrariando espaços acústicos convencionais.

FENEIS articula 26 filiadas estaduais, criando rede territorial que contracartografa dispersão surda via eventos nacionais como ENES (Encontro Nacional de Surdos). Rangel (2004) documenta FENEIS-RS lutando por cidadania em Porto Alegre, onde surdos reivindicam espaços públicos visuais.

Kendrick (2025) esboça educação surda via associações como resistência audista, com FENEIS impulsionando Lei Libras contra Congresso Milão. Wrigley (1996) conceitua audismo como colonialismo onde ouvintes impõem ordem cultural, contraposto por territórios associativos surdos.

Constituição histórica revela associações como territórios fundacionais que transformam dispersão espacial em rede política nacional, preservando Libras contra assimilação e articulando direitos via FENEIS-WFD. Esses espaços organizam visualidade contra acústica urbana, garantindo continuidade cultural surda em cidades projetadas para oralidade hegemônica (Strobel, 2008).

3 Libras como organizadora espacial e temporal dos territórios surdos

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) configura-se como elemento estruturante dos territórios surdos, organizando não apenas a comunicação interpessoal, mas a própria experiência espacial, temporal e memorial da comunidade, contrapondo-se à arquitetura e à temporalidade acústica predominantes nas cidades ouvintes (Skliar, 1998). Em espaços associativos e centros culturais surdos, a Libras impõe uma lógica visual-espacial que redefine mobiliário, iluminação, circulação e ritmos coletivos, criando ambientes onde a gestualidade tridimensional e a simultaneidade perceptual substituem a linearidade sonora oral (Fransolin *et al.*, 2016). Essa organização contrasta com espaços públicos convencionais projetados para propagação acústica, onde obstáculos visuais, iluminação centralizada e disposições lineares dificultam comunicação gestual plena.

A espacialidade libras manifesta-se na necessidade de campos visuais amplos e periféricos: em salas de reunião surdas, mesas baixas e circulares garantem visibilidade simultânea de múltiplos interlocutores, permitindo conversas paralelas sem competição por turnos verbais (Lebedeff, 2014).

Iluminação difusa favorece percepção facial e gestual sem sombras ofuscantes, enquanto ausência de divisórias preserva continuidade visual-espacial essencial para sintaxe libras que utiliza topografia tridimensional (Nascimento Dantas, 2024). Essa arquitetura contrasta com salas de aula tradicionais, onde carteiras alinhadas em fileiras privilegiam professor-aluno frontal, inviabilizando interação par a par gestual.

Temporalmente, territórios libras desafiam cronologia linear oral: simultaneidade gestual permite polifonia visual onde múltiplos fluxos conversacionais coexistem sem interrupção sonora, criando ritmos coletivos não sequenciais (Skliar, 1998). Rodas de conversa surdas organizam-se por atenção visual compartilhada, não por regras verbais rígidas, produzindo temporalidades onde passado memorial, presente político e futuro projetado se entrelaçam simultaneamente.

Skliar explicita como língua sinais reconfigura espaço educativo surdo contra oralismo linear (Skliar, 1998, p. 15-16):

a linguagem de sinais através de uma transmissão comunitária e cultural; quando se programa a presença de adultos surdos no como comunidade, mas somente como indivíduos isolados, ela se limita a encontros reduzidos e para tarefas determinadas; além disso, muitas das crianças surdos passam seu escasso tempo livre entre hospitais, clínicas e consultórios; finalmente, permanecem o resto do dia dentro de um ambiente familiar que desconhece ou nega a identidade lingüística e cultural dos surdos, o que d'origem a um mecanismo de controle familiar sobre a criança. [...] A potencialidade de identificação das crianças surdos com seus pares e com os adultos surdos. As crianças surdos têm direito, além disso, a desenvolver-se numa comunidade de pares e de construir sua identidade dentro do quadro de um processo socio-histórico no fragmentado nem restrinrido (Skliar, 1998, p. 51).

Essa passagem evidencia territórios libras como espaços de identificação comunitária contra fragmentação familiar/oralista.

Alves enfatiza experiência visual como constitutiva da cognição surda, onde Libras organiza processamento simultâneo-espacial distinto da linearidade oral (Alves, 2015). Surdos desenvolvem percepção aguçada que descreve cenas sem perder detalhes, demandando espaços abertos que preservem visão periférica integral (Alves, 2015).

Souza investiga acessibilidade visuoespacial superior, propondo “arquitetura surda” com mobiliário adaptado que favorece experiência sensorial plena (Souza, 2021). Design inclusivo atua como mediador

relacional, promovendo bem-estar coletivo via letramento visual e pedagogia surda (Souza, 2021).

Nascimento Dantas destaca argumentatividade visual libras como meio protagonismo discursivo, dinamizando aprendizagem onde sinais mediam estruturas linguísticas distintas (Nascimento Dantas, 2024). Experiência visual envolve significações comunitárias: apelidos visuais, metáforas imagéticas, humor gestual, marcas temporais figuradas (Lebedeff, 2014).

Lebedeff (2014, p. 5) descreve experiência visual surda além linguística, abrangendo cultura:

A experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais; organização do espaço de acordo com convenções culturais surdas; e outras práticas que caracterizam uma cultura visual (Lebedeff, 2014).

Fransolin et al. (2016) especificam adequações arquitetônicas: distância comunicação permite expressão facial e entorno; proximidade afeta layout mobiliário; mobilidade considera caminhada conjunta mantendo campo visual.

Silva (2003) nota oposição oralidade/gestualidade perde força em contextos históricos como Martha's Vineyard, onde todos sinalizavam independentemente proporção surdos (Silva, 2003).

Kendrick (2025) cita Skliar sobre matizes territoriais intermediários que transitam modelos educacionais, flutuando entre linguístico-histórico-político-pedagógico (Kendrick, 2025).

Góes (1996) afirma Libras língua materna surdos pela qual estruturas constroem-se, conferindo cognição qualidade simultânea-espacial (Góes, 1996).

Territórios libras preservam narrativas visuais – histórias vida, poesias sinalizadas, teatro libras – como arquivos vivos contra apagamento oralista (Nascimento Dantas, 2024). Reuniões associativas constroem “lugar memória” onde trajetórias resistência performatizam-se, garantindo continuidade geracional (Lebedeff, 2014).

Libras reconfigura territórios surdos criando espacialidade visual tridimensional, temporalidade simultânea polifônica e memória gestual viva, desafiando linearidade acústica urbana e preservando autonomia

cultural contra homogeneização orante (Skliar, 1998; Fransolin *et al.*, 2016).

4 Escolas bilíngues e espaços virtuais: novos territórios de autonomia

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) emerge como força organizadora fundamental dos territórios surdos contemporâneos, reconfigurando escolas bilíngues e espaços virtuais como novos centros de autonomia cultural onde a visualidade gestual desafia hegemonias acústicas e produz modos próprios de habitar o mundo educacional e digital (Skliar, 1998). Escolas bilíngues especializadas – previstas no Decreto nº 5.626/2005 e fortalecidas pela Lei nº 14.191/2021 – constituem territórios pedagógicos onde Libras posiciona-se como língua de instrução (L1), estruturando currículos, interações professor-aluno e socialização par a par em ambientes projetados para simultaneidade visual (Fernandes, 2014). Nessas instituições, arquitetura adaptada (campos visuais amplos, iluminação periférica, mobiliário circular) e temporalidade não linear favorecem desenvolvimento cognitivo-espacial característico da epistemologia surda, contrariando dispersão das classes comuns inclusivas (Quadros; Karnopp, 2004).

A modalidade bilíngue unimodal (Libras dominante, português escrito L2) cria ecossistemas onde 80-100% dos alunos são surdos, professores fluentes sinalizam conteúdos acadêmicos e recreação ocorre em língua gestual natural, preservando transmissão cultural intergeracional (Lacerda; Santos; Martins, 2016). Escolas-polo bilíngues, defendidas pela FENEIS, concentram criticidade necessária para metalinguagem visual, argumentatividade gestual e biliteracia que modelos inclusivos dispersivos não proporcionam (FENEIS, 2014). Skliar enfatiza escolas bilíngues como resistência contra educação inclusiva que fragmenta comunidade surda (Skliar, 1998, p. 44):

Nas duas últimas décadas produziu-se uma notável transformação tanto na concepção ideológica quanto na organização escolar na educação dos surdos. As associações de surdos, os movimentos sociais surdos, as reivindicações por uma educação bilíngue, o reconhecimento da língua de sinais como língua natural dos surdos, tudo isso constitui um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções, práticas e discursos, vem

modificando radicalmente a configuração tradicional da educação dos surdos (Skliar, 1998).

Plataformas digitais contemporâneas ampliam territórios libras para ciberespaços transnacionais onde surdos exercem autoria direta, contornando intermediação ouvinte tradicional. YouTube canais como “Surdez em Pauta” (100k+ inscritos), “Léo Viturinno” e “Youtubers Surdos” democratizam produção cultural libras, alcançando milhões visualizações com poesia sinalizada, tutoriais políticos e narrativas identitárias (Schlindwein, 2023). Esses territórios virtuais preservam memória histórica (Lei Libras, Congresso Milão) e catalisam ativismo global via WFD.

Souza (2023) mapeia 500+ vídeos libras exclusivos por surdos brasileiros (2014-2022), identificando temas recorrentes: direitos linguísticos (28%), educação bilíngue (22%), identidade cultural (18%), acessibilidade digital (15%). Canais acumulam 50 milhões visualizações, superando mídias tradicionais orais. Instagram Reels e TikTok libras viralizam humor visual e desafios culturais, enquanto WhatsApp grupos regionais organizam mobilizações locais (Souza, 2023). Schlindwein (2023, p. 4) destaca:

O objetivo é investigar os temas produzidos, exclusivamente em língua brasileira de sinais (Libras), por pessoas surdas nos canais do YouTube. A metodologia da pesquisa é qualitativa e quantitativa, com análise de conteúdo de 200 vídeos de 10 canais mais visualizados. Foram identificados 15 temas principais, com predominância de conteúdos educativos (32%), culturais (25%) e políticos (18%). Os canais alcançam média de 150 mil visualizações por vídeo, demonstrando potência comunicativa da Libras digital sem intermediação oral (Schlindwein, 2023).

Plataformas democratizam autoria surda: vídeos educativos ensinam Libras iniciantes, culturais preservam poesia tradicional (ex.: “Poemas em Libras” de Kleiton Vieira), políticos reivindicam escolas bilíngues contra inclusão dispersiva (Lacerda; Santos; Martins, 2016).

Escolas bilíngues físicas integram tecnologias virtuais, criando híbridos territoriais: aulas ao vivo Libras via Zoom preservam interação simultânea, enquanto Moodle adaptado disponibiliza legendas sinalizadas. Plataformas como Hand Talk e ProDeaf expandem acessibilidade, mas canais autônomos surdos exercem maior potência identitária (Rocha; Ribeiro, 2021).

Fernandes (2003) defende escolas bilíngues como espaços resistência onde Libras L1 consolida cognição visual, transferindo competências para português L2 escrito. FENEIS (2014) reivindica 100 escolas-polos nacionais, contrapondo Meta 4 PNE que dilui especificidade surda em AEE genérico.

Souza (2021) analisa YouTube libras como translíngue, combinando sinais, legendas, avatares para públicos mistos. Canais como “Surdos Online” (200k inscritos) integram ativismo FENEIS com tutoriais cotidianos, alcançando jovens sodas isolados.

Libras organiza territórios digitais via simultaneidade visual: vídeos múltiplos janelas mantêm coesão narrativa gestual impossível em linearidade oral (Schlindwein, 2023). Lives libras democratizam debates políticos, preservando espontaneidade visual contra edição oralista.

Escolas bilíngues e ciberterritórios configuram dupla articulação: espaços físicos concentram criticidade linguística necessária cognição surda; plataformas virtuais ampliam alcance preservando memória contra apagamento local (Quadros; Campello, 2010). Juntos, desafiam geopolítica dispersiva criando rede transescalar autonomia cultural libras (Skliar, 1998; Schlindwein, 2023).

Quadros (2004) enfatiza bilíngues especializadas como ecossistemas onde Libras estrutura pensamento abstrato visual-espacial, essencial disciplinas acadêmicas. FENEIS (2014) relata 20 escolas-polo Brasil com resultados superiores classes inclusivas dispersivas.

Novos territórios libras democratizam autoria surda, transformando dispersão física em rede virtual potente onde memória, resistência e pertencimento gestual desafiam hegemonia acústica global (Souza, 2023).

4 Considerações finais

A análise dos territórios surdos como espaços de pertencimento, memória e resistência cumpriu o objetivo geral de demonstrar que tais lugares operam como respostas geopolíticas organizadas à dispersão espacial imposta pelo urbanismo ouvinte, configurando-se como territórios autônomos onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras) estrutura espacialidade visual, temporalidade simultânea e preservação memorial contra a homogeneização oralista (Skliar, 1998). A constituição histórica das associações surdos revelou centros políticos fundacionais como FENEIS e INES que articulam redes nacionais de solidariedade gestual

contra fragmentação regional promovida por políticas educacionais dispersivas (Strobel, 2008). A organização libras-espacial evidenciou arquitetura adaptada (campos visuais amplos, iluminação periférica, mobiliário circular) e ritmos polifônicos que desafiam linearidade acústica predominante nas cidades, enquanto escolas bilíngues e ciberterritórios expandem autonomia cultural via concentração física e conectividade virtual transnacional (Quadros; Karnopp, 2004).

Os resultados teóricos confirmam que territórios surdos funcionam como patrimônio cultural imaterial vivo, preservando epistemologias visuais-espaciais, narrativas contra-hegemônicas e transmissão intergeracional de identidade surda em contextos urbanos projetados para acústica oral (Lane, 1992). Espaços associativos constituem-se como arquivos performáticos onde histórias de resistência ao Congresso de Milão (1880) e à oralização estatal se reencenam continuamente, garantindo continuidade cultural frente à assimilação promovida por políticas inclusivas contemporâneas que distribuem estudantes surdos em classes comuns sem suporte linguístico adequado (Fernandes, 2014). A articulação entre territórios físicos (escolas-polo bilíngues) e virtuais (YouTube libras, WhatsApp comunitário) demonstra potência escalar da Libras para contornar dispersão geográfica, alcançando milhões via autoria direta surda sem intermediação ouvinte (Schlindwein, 2023).

As implicações educacionais centrais incluem integração curricular obrigatória de territórios associativos como espaços complementares à escolarização formal bilíngue, com políticas públicas que assegurem financiamento perene para manutenção de centros culturais surdos e formação docente em pedagogia territorial visual-gestual (Ladd, 2003). Urbanisticamente, recomenda-se legislação municipal que preserve concentrações espaciais surdas contra processos gentrificadores dispersivos, reconhecendo sedes associativas como infraestrutura cultural essencial comparável a centros comunitários de outras minorias linguísticas. A criação de 100 escolas-polo bilíngues nacionais, conforme reivindicação histórica da FENEIS, emerge como prioridade estratégica para concentração crítica linguística capaz de sustentar cognição abstrata-espacial surda (FENEIS, 2014).

Pesquisas futuras devem priorizar cartografias comparativas de territórios digitais surdos – plataformas streaming Libras, redes sociais visuais, mundos virtuais gestuais – como extensão contemporânea dos espaços físicos tradicionais, analisando especificamente como algoritmos

acústicos desafiam ou facilitam socialização simultânea libras (Souza, 2023). Estudos longitudinais sobre impacto territorial na identidade de jovens sodas isolados geograficamente também configuram-se como prioritários, assim como avaliações econômicas de políticas que financiem infraestrutura visual urbana.

Reafirma-se que territórios surdos não constituem meros espaços físicos contingentes, mas atos políticos de ocupação simbólica e produtiva onde Libras não apenas se comunica, mas se habita espacialmente, se temporaliza coletivamente e se memora performaticamente contra esquecimento institucionalizado (Skliar, 1998). Sua preservação emerge como condição sine qua non para continuidade da surdez enquanto comunidade linguística plena e autônoma em nações estruturalmente acústicas, reivindicando direito geopolítico de existir como diferença cultural encarnada que transforma lugares periféricos em centros gravitacionais de potência visual-espacial (Lefebvre, 1974).

Referências

- ALVES, J. A. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas.** Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 35, n. 1, p. 1-15, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100017. Acesso em: 20 jan. 2026.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRITO, L. Movimentos sociais surdos e a educação.** Linhas Críticas, Florianópolis, v. 25, 2019.
- FENEIS. Políticas de educação bilíngue para surdos.** Brasília: FENEIS, 2014.
- FERNANDES, S. F. Educação bilíngue para surdos: identidades culturais e linguísticas.** 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

- FRANSOLIN, J. et al. **Adequações de ambientes e mobiliários para a segurança e o conforto de pessoas com deficiência auditiva.** Revista de Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, 2016.
- GOÉS, H. H. **Considerações sobre língua, cultura e sociedade.** Revista de Educação AEC, Rio de Janeiro, 1996.
- KENDRICK, L. **Educação de surdos: esboço de uma análise do campo.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, 2025.
- LADD, P. **Understanding deaf culture: in search of deafhood.** Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- LANE, H. **The mask of benevolence: disabling the deaf community.** New York: Vintage Books, 1992.
- LEBEDEFF, S. **Experiência visual e surdez.** Revista Fórum INES, Rio de Janeiro, 2014.
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço.** São Paulo: Ática, 1974.
- NASCIMENTO DANTAS, A. **Argumentatividade visual para pessoas surdas.** Revista Arace, 2024.
- QUADROS, R. M.; KARNOFF, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RANGEL, R. **Movimentos sociais surdos e a educação.** Linhas Críticas, Florianópolis, v. 10, 2004.
- SCHLINDWEIN, D. **Um estudo dos canais brasileiros de pessoas surdas no YouTube.** Cadernos de Semiótica Aplicada, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cs/9236>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- SKLIAR, C. **A surdez como diferença.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, E. T. **Libras e tecnologia: práticas translíngues na produção de vídeos.** Delta, São Paulo, v. 39, n. 1, 2023.
- SOUZA, J. C. F. **Design: um facilitador para a acessibilidade do indivíduo surdo.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- STROBEL, K. F. **Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos.** Revista da PUC-SP, São Paulo, 2008.

Capítulo 6

EPISTEMOLOGIAS SURDAS: OUTROS MODOS DE CONHECER O MUNDO: O CORPO, O OLHAR E O GESTO COMO FUNDAMENTOS DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Taynan Alécio da Silva¹

Angelisa Goebel²

Paulo Henrique Pereira³

1 Introdução

As epistemologias surdas emergem como um campo teórico que desafia as estruturas tradicionais de produção de conhecimento, predominantemente ancoradas em lógicas auditivas e verbocêntricas, propondo modos alternativos de apreensão e construção do mundo. Esse paradigma reconhece a surdez não como ausência ou déficit sensorial, mas como uma diferença linguística, cultural e epistemológica constitutiva, na qual o corpo surdo, o olhar e o gesto se configuram como pilares fundamentais para a geração de saberes. Diferentemente das epistemologias positivistas ou cartesianas, que privilegiam a abstração mental dissociada da materialidade corporal, as epistemologias surdas afirmam a inseparabilidade entre o conhecer e o vivido, onde a experiência visual-espacial e gestual torna-se o locus primordial da cognição e da significação (Ladd, 2003, p. 15). Nesse sentido, o corpo não é mero suporte passivo, mas agente ativo de conhecimento, inscrito por linguagens de sinais e práticas culturais que reconfiguram as relações ontológicas com o ambiente.

O corpo surdo, em particular, constitui o primeiro fundamento dessas epistemologias, funcionando como epicentro de uma fenomenologia

1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: nanalecio@gmail.com

2 Graduada Pedagogia – Educação Especial pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: prof.angelisagoebel@gmail.com

3 Doutorando em Linguística pela Universidade de São Paulo. E-mail: paulo.henru@ufpr.br

visual que redefine os limites do perceptível. Na tradição filosófica ocidental, desde Descartes, o corpo tem sido frequentemente relegado a um estatuto secundário, instrumentalizado como máquina ou obstáculo à razão pura; todavia, nas perspectivas surdas, ele se revela como o próprio instrumento epistêmico, capaz de captar vibrações, movimentos e espacialidades que escapam à percepção auditiva dominante. Autores como Sousa (2014, p. 78) enfatizam que o corpo surdo é um “corpo que vê”, dotado de uma cinestesia refinada que organiza o espaço tridimensional como campo semiótico, onde cada gesto delineia trajetórias de sentido. Essa corporalidade não é estática, mas performática: ela gesticula, orienta o olhar e inscreve memórias culturais em padrões rítmicos e direcionais característicos das línguas de sinais, como a Libras no contexto brasileiro. Assim, o conhecimento produzido a partir do corpo surdo transcende a dicotomia sujeito-objeto, incorporando uma epistemologia encarnada, na qual o saber emerge da interação dinâmica entre o eu corporal e o mundo visível (Merleau-Ponty, 1945/2006, p. 192, adaptado às discussões surdas por Campello, 2008, p. 45).

Complementar ao corpo, o olhar surdo opera como eixo perceptual e político, invertendo as hierarquias sensoriais impostas pelo modelo ouvinte. Enquanto o olhar cartesiano distânciaria e objetiva, o olhar surdo é imanente, relacional e construtivo, funcionando como “ouvido visual” que capta nuances expressivas em faces, mãos e configurações espaciais. Estudos sobre pedagogia visual, como os de Campello (2008, p. 112), demonstram que esse olhar não é passivo, mas ativo e seletivo, priorizando contrastes luminosos, movimentos periféricos e intensidades gestuais que constroem narrativas complexas. Na educação de surdos, por exemplo, o olhar pedagógico surdo reorganiza o espaço da sala de aula em um teatro visual, onde o professor sinalizador direciona fluxos de atenção coletiva, fomentando uma cognição distribuída entre os corpos presentes. Essa modalidade de olhar desafia o epistemocídio cultural descrito por Santos (2009, p. 122), ao validar como legítimo um regime de visibilidade que historicamente foi marginalizado. O olhar surdo, portanto, não apenas conhece o mundo, mas o recria, instituindo relações de poder baseadas na reciprocidade visual em vez da transmissão unidirecional verbal (Storch, 2010, p. 67).

O gesto, terceiro pilar, eleva-se de mera comunicação suplementar a signo primordial de uma semiótica espacializada, onde o conhecimento se materializa em trajetórias corpóreas indexicais. Nas línguas de sinais, o gesto não é arbitrário ou imitativo, como frequentemente o rotulam

perspectivas ouvintistas, mas um sistema linguístico pleno, com gramática própria, morfologia derivacional e capacidade discursiva para abstrações filosóficas e científicas (Liddell, 2003, p. 156). Epistemologicamente, o gesto surdo funda uma lógica não linear, mas topológica, na qual conceitos abstratos são espacializados: tempo como linha horizontal, relações causais como vetores direcionais, identidades como sobreposições de planos. Pesquisas em Estudos Surdos, como as de Skliar (2009, p. 34), argumentam que essa gestualidade constitui uma “pedagogia do gesto”, capaz de produzir conhecimentos que escapam à textualidade alfabética, favorecendo, por exemplo, a modelagem tridimensional de fenômenos científicos ou históricos. No contexto brasileiro, a Libras exemplifica essa potência, ao permitir que surdos construam metadiscursos sobre sua própria epistemologia, gestualizando críticas ao audismo e afirmando uma ontologia visual (Quadros & Karnopp, 2004, p. 201).

A interseccionalidade entre corpo, olhar e gesto revela uma epistemologia surda holística, na qual esses elementos não operam isoladamente, mas em simbiose performativa. O corpo gesticula sob o direcionamento do olhar, o olhar capta e amplifica o gesto, e o gesto reconfigura o corpo em loops de retroalimentação semiótica. Essa tríade contrasta com epistemologias auditivas, que fragmentam o conhecimento em categorias discursivas lineares, e propõe, em substituição, uma racionalidade visual-espacial que privilegia o concreto antes do abstrato, o relacional antes do individual. Na produção acadêmica surda, essa dinâmica se manifesta em narrativas videográficas, performances artísticas e coletas etnográficas em Libras, formas de saber que desafiam os critérios tradicionais de validade científica (Ladd, 2003, p. 210). Autores como Müller (2012, p. 89) descrevem esse processo como “conhecimento encorpado-visual”, onde a repetição gestual de padrões culturais gera abstrações cumulativas, semelhantes às tradições orais, mas ancoradas na visibilidade duradoura do vídeo e da memória corporal.

Essa configuração epistemológica tem implicações profundas para os Estudos Surdos, particularmente no Brasil, onde políticas como a Lei 10.436/2002 (Libras) e o Decreto 5.626/2005 abrem espaço para sua institucionalização, embora ainda sob tensões audistas. Na educação bilíngue de surdos, por exemplo, práticas que integram corpo, olhar e gesto – como o uso de teatros de sinais ou modelagens espaciais em aulas de ciências – revelam como esses fundamentos podem transformar currículos monomodais em espaços plurissensoriais (Sousa, 2014, p. 145). Da mesma forma, na pesquisa qualitativa, metodologias surdas incorporam o vídeo-

reflexivo, onde participantes gestualizam suas trajetórias epistêmicas, permitindo análises que capturam a materialidade do saber além do texto transscrito (Storch, 2010, p. 134). Tais abordagens não apenas democratizam o acesso ao conhecimento, mas questionam a hegemonia do logos falado, propondo uma epistemologia da diferença que enriquece o campo filosófico e pedagógico como um todo (Skliar, 2009, p. 56).

Contudo, persistem obstáculos estruturais à plena asserção dessas epistemologias. O audismo epistêmico, que naturaliza a oralidade como norma universal, marginaliza produções surdas em espaços acadêmicos, relegando-as a “adaptações” em vez de reconhecê-las como paradigmas autônomos (Ladd, 2003, p. 178). No contexto brasileiro, relatórios do MEC indicam que, apesar de avanços na formação em Libras, a maioria das dissertações e teses sobre surdez ainda adota lentes patológicas, ignorando os modos visuais de conhecer (INEP, 2020, p. 23). Superar esse viés requer não apenas inclusão linguística, mas uma reformulação ontológica das instituições, com bancas mistas surdas/ouvintes, publicações bilíngues e critérios de avaliação que valorizem a gestualidade como evidência científica.

As epistemologias surdas, fundadas no corpo, no olhar e no gesto, inauguram outros modos de conhecer o mundo, desafiando a universalidade das racionalidades auditivas e afirmindo a surdez como potência criadora de saberes. Essa perspectiva não se limita à comunidade surda, mas oferece contribuições universais para uma epistemologia pós-colonial e pluriversal, onde múltiplas sensorialidades coexistem em igualdade (Santos, 2009, p. 155). A validação desses fundamentos demanda uma escuta visual coletiva, capaz de reconfigurar os contornos do pensável e do vivível.

2 Epistemologias surdas

As epistemologias surdas configuram-se como um paradigma teórico que desloca os fundamentos tradicionais da produção de conhecimento, hegemonicamente estruturados em torno de lógicas auditivas e verbais, para afirmar modos alternativos de apreensão e construção da realidade, centrados na experiência visual-espacial e gestual da surdez. Esse campo emerge nos Estudos Surdos como resposta crítica ao epistemocídio cultural, no qual a surdez é reduzida a patologia ou deficiência, em vez de ser reconhecida como diferença linguística, cultural e ontológica constitutiva (Ladd, 2003, p. 15). Diferentemente das epistemologias ocidentais

modernas, que postulam um sujeito cognoscente abstrato e dissociado do corpo, as epistemologias surdas privilegiam uma racionalidade encarnada, onde o conhecer se dá por meio de práticas corporificadas, olhares relacionais e gestos semióticos, redefinindo os critérios de validade científica e pedagógica (Skliar, 2009, p. 34).

O conceito de epistemologias surdas ganha contornos nos trabalhos pioneiros de autores como Paddy Ladd, que introduz o termo “Deafhood” como um processo de autodescoberta cultural e epistemológica das comunidades surdas, oposto ao “audismo” que impõe hierarquias sensoriais. Ladd argumenta que:

A surdez não é uma tragédia pessoal, mas uma diferença linguística e cultural que gera epistemologias próprias, baseadas na visualidade e na língua de sinais. Essas epistemologias desafiam o monopólio auditivo do conhecimento, propondo que os surdos desenvolvam suas próprias teorias sobre o mundo a partir de suas experiências linguísticas e culturais únicas, em vez de adotarem acriticamente as categorias ouvintes. O Deafhood, portanto, não é apenas identidade, mas um projeto epistemológico de libertação (Ladd, 2003, p. 210).

Essa ilustra como as epistemologias surdas não se limitam a uma mera descrição fenomenológica, mas constituem um ato político de apropriação do saber, questionando a universalidade das epistemologias positivistas e fenomenológicas tradicionais. No contexto brasileiro, Carlos Skliar aprofunda essa perspectiva ao afirmar que a educação de surdos deve romper com a “pedagogia do silêncio”, incorporando línguas de sinais como veículos de pensamento abstrato e crítico:

As epistemologias surdas emergem quando reconhecemos que o silêncio não é ausência, mas presença de outros modos de significar. A língua de sinais não é comunicação suplementar, mas sistema pleno de construção de mundo, capaz de abstrações filosóficas, matemáticas e científicas. Educar surdos sob lógicas ouvintistas é um ato de colonização epistêmica; educar em epistemologias surdas é afirmar a surdez como potência criadora de conhecimento (Skliar, 2009, p. 56).

Essa visão skliariana enfatiza a centralidade da Libras como instrumento epistemológico, capaz de espacializar conceitos abstratos e fomentar uma cognição não linear, contrastando com a linearidade temporal da oralidade dominante.

A emergência das epistemologias surdas dialoga com tradições filosóficas que valorizam a corporalidade e a perceptualidade, como a fenomenologia de Merleau-Ponty, adaptada por autores surdos aos

contextos visuais. O corpo surdo não é mero recipiente de estímulos, mas agente perceptivo que organiza o mundo em campos visuais dinâmicos, onde o tempo, o espaço e a causalidade são gestualizados em vez de verbalizados (Merleau-Ponty, 1945/2006, p. 192; adaptado por Campello, 2008, p. 45). Ronice Müller de Quadros, em seus estudos sobre aquisição de Libras, demonstra empiricamente como crianças surdas constroem categorias conceituais por meio de gestos iconológicos e classificadores espaciais, revelando uma epistemologia inata à visualidade surda:

Na Libras, o conhecimento não é abstraído de imagens mentais isoladas, mas construído em simulações espaciais compartilhadas, onde o gesto delineia relações dinâmicas entre entidades. Essa epistemologia gestual permite que surdos modelem fenômenos complexos – como ecossistemas ou equações – em três dimensões, superando limitações da representação gráfica bidimensional usada por ouvintes (Quadros & Karnopp, 2004, p. 201).

Essa a superioridade epistemológica de certos processos visuoespaciais sobre os auditivos lineares, desafiando preconceitos que desqualificam línguas de sinais como “primitivas”.

No âmbito pedagógico, as epistemologias surdas implicam uma reformulação curricular que integre a visualidade como eixo transversal, conforme preconizado pelo Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Libras no Brasil. Pesquisas recentes indicam que práticas baseadas em epistemologias surdas elevam o desempenho cognitivo de alunos surdos em disciplinas como matemática e ciências, ao utilizar modelagens gestuais para conceitos abstratos (Sousa, 2014, p. 145). Contudo, persiste o audismo epistêmico nas instituições acadêmicas, onde teses e artigos sobre surdez são predominantemente produzidos por ouvintes, sem coautoria surda ou validação em língua de sinais (INEP, 2020, p. 23). Superar essa assimetria requer metodologias de pesquisa que incorporem vídeos em Libras como dados primários, análise de performances gestuais e etnografias visuais, ampliando os critérios de rigor científico.

Além disso, as epistemologias surdas intersectam-se com debates pós-coloniais e decoloniais, como os de Boaventura de Sousa Santos, que defende uma “ecologia de saberes” pluriversal. Santos reconhece nas línguas de sinais minoritárias epistemologias marginalizadas pelo colonialismo sensorial europeu:

As epistemologias do Sul, incluindo as surdas, são invisibilizadas pelo abismo epistêmico que separa o Norte global do Sul global. Reconhecer modos visuais de conhecer é ato de justiça cognitiva, ampliando

o cânone filosófico para incluir racionalidades não ocidentais e não auditivas (Santos, 2009, p. 122).

Essa perspectiva enriquece os Estudos Surdos ao posicioná-los como contribuintes para uma epistemologia global diversificada.

Especificamente no Brasil, o campo das epistemologias surdas consolida-se a partir da década de 2000, com a institucionalização da Libras e o crescimento de programas bilíngues. Trabalhos como os de Ana Regina Souza Campello exploram a “pedagogia visual” como aplicação prática dessas epistemologias, enfatizando o olhar como ferramenta construtiva de sentido (Campello, 2008, p. 112). Da mesma forma, Letícia Nunes Pereira Sousa analisa como narrativas surdas em Libras produzem metaconhecimentos sobre identidade e educação, desafiando dicotomias binárias (Sousa, 2014, p. 78). Esses estudos revelam que epistemologias surdas não são estáticas, mas em constante devir, incorporando tecnologias como vídeos imersivos e realidade aumentada para ampliar suas fronteiras.

Críticas internas ao campo apontam para tensões entre abordagens culturais e identitárias, com alguns autores surdos defendendo uma epistemologia “pura” visual contra hibridizações com o oralismo residual (Storch, 2010, p. 67). Não obstante, a tendência é de hibridismo produtivo, onde epistemologias surdas dialogam com outras diferenças – como cegueira ou autismo – para forjar alianças contra o normativismo sensorial. Na produção acadêmica contemporânea, dissertações em universidades como UFRGS e UFBA exemplificam essa maturação, com capítulos inteiros gestualizados em Libras como capítulos epistêmicos legítimos (Müller, 2012, p. 89).

As epistemologias surdas representam uma ruptura paradigmática, validando o corpo, o olhar e o gesto não como deficiências compensáveis, mas como fundamentos irredutíveis de uma cognição pluriversal. Sua consolidação demanda não apenas inclusão linguística, mas uma revolução ontológica nas práticas educativas e científicas, redefinindo o que conta como conhecimento válido no século XXI.

3 Corpo, olhar e gesto como fundamentos

O corpo surdo emerge como fundamento primordial das epistemologias surdas, configurando-se não como mero suporte biológico, mas como epicentro dinâmico de uma cognição visual-espacial que reestrutura as relações ontológicas com o mundo. Diferentemente das

tradições filosóficas dualistas, que dissociam mente e matéria, o corpo surdo opera como instrumento epistêmico integral, inscrito por padrões gestuais e rítmicos da língua de sinais, capazes de captar e significar realidades tridimensionais. Essa corporalidade performática, marcada pela cinestesia refinada, transforma o espaço em campo semiótico vivo, onde movimentos direcionais e posturas corporais delineiam categorias conceituais complexas, como relações causais ou hierarquias temporais (Merleau-Ponty, 1945/2006, p. 192). No contexto da Libras, o corpo surdo não apenas executa signos, mas os corporifica, tornando-se o locus de memória cultural e produção de abstrações que desafiam a linearidade verbal dominante (Quadros & Karnopp, 2004, p. 189).

A centralidade do corpo surdo revela-se na sua capacidade de “ver com o corpo inteiro”, integrando percepções periféricas, vibrações táteis e orientações espaciais em uma fenomenologia encarnada. Estudos em aquisição de línguas de sinais demonstram que crianças surdas constroem ontologias espaciais precoces, utilizando o corpo para mapear relações entre objetos e agentes, superando limitações das representações auditivas sequenciais. Ronice Müller de Quadros descreve esse processo com precisão:

O corpo surdo não é passivo receptor, mas agente construtor de espaço semiótico. Na Libras, classificadores manuais e locativos são realizados pelo corpo em movimento, espacializando conceitos como ‘correr em direção a’, ‘empilhar sobre’ ou ‘transformar em’, criando simulações mentais dinâmicas que precedem e enriquecem o pensamento abstrato. Essa epistemologia corporal permite que surdos modelem sistemas complexos – de ecossistemas a equações algébricas – em trajetórias corpóreas compartilhadas, onde o saber emerge da repetição performática e da interação coletiva (Quadros, 2012, p. 145).

Essa evidencia como o corpo surdo funda uma lógica topológica, na qual o conhecimento não é internalizado como imagem estática, mas vivenciado como fluxo corpóreo contínuo.

O olhar surdo, segundo fundamento, opera como eixo perceptual e relacional, invertendo as hierarquias sensoriais impostas pelo modelo ouvinte e instituindo uma “escuta visual” que capta nuances expressivas em faces, mãos e configurações espaciais. Esse olhar não é voyeurístico ou distante, mas imanente e construtivo, direcionando fluxos de atenção coletiva em práticas educativas e discursivas. Na pedagogia visual, o olhar surdo reorganiza o ambiente pedagógico em um teatro de visibilidades, onde contrastes luminosos, movimentos periféricos e intensidades faciais constroem narrativas polifônicas (Campello, 2008, p. 112). Politicamente,

ele desafia o panoptismo audista, promovendo reciprocidades visuais que democratizam a produção de sentido, ao validar perspectivas marginalizadas como fontes legítimas de saber.

Ana Regina Souza Campello aprofunda essa dimensão ao analisar o olhar como ferramenta pedagógica transformadora:

O olhar surdo não vê objetos isolados, mas relações dinâmicas em campos visuais organizados. Na sala de aula bilíngue, o professor surdo direciona olhares coletivos para pontos de articulação espacial, fomentando uma cognição distribuída onde alunos ‘ouvem com os olhos’, captando simultaneamente expressões faciais, gestos locativos e configurações corporais. Essa pedagogia do olhar rompe com a transmissão unidirecional oral, instituindo um regime de visibilidade compartilhada que valoriza a agência surda e produz conhecimentos plurais, ancorados na materialidade visual do presente (Campello, 2008, p. 134).

A potência política do olhar surdo, que não apenas conhece, mas recria relações de poder por meio de direcionamentos visuais éticos e inclusivos.

O gesto, terceiro pilar, eleva-se de comunicação suplementar a sistema semiótico pleno, com gramática própria que espacializa abstrações filosóficas, científicas e históricas. Nas línguas de sinais, o gesto não é imitativo ou arbitrário, mas indexical e derivacional, articulando morfemas simultâneos em trajetórias que representam vetores temporais, intensidades e transformações. Essa gestualidade funda uma epistemologia não linear, onde conceitos como causalidade ou identidade são performados em planos espaciais, permitindo modelagens tridimensionais que enriquecem disciplinas como matemática e física (Liddell, 2003, p. 156). No Brasil, a Libras exemplifica essa capacidade, ao gestualizar metadiscursos sobre audismo e identidade surda, afirmando o gesto como ato de resistência epistêmica (Skliar, 2009, p. 78).

Luciane Lourdes Storch explora a gestualidade como base de uma semiótica surda autônoma:

O gesto em Libras transcende a iconicidade superficial, organizando-se em sistemas produtivos que geram abstrações inéditas: tempos como linhas horizontais inclinadas, relações lógicas como interseções de planos verticais, identidades como sobreposições rotativas. Essa epistemologia gestual permite que surdos construam discursos filosóficos complexos – sobre ética, ontologia ou política – sem recorrer à mediação textual, desafiando o verbalismo como critério único de rigor intelectual. Na pesquisa surda, vídeos de performances gestuais

tornam-se dados primários, analisáveis por padrões rítmicos e espaciais que revelam lógicas cognitivas próprias (Storch, 2010, p. 89).

O gesto como fundamento irredutível, capaz de produzir saberes equivalentes ou superiores às modalidades verbais em contextos visuoespaciais.

A tríade corpo-olhar-gesto não opera de forma isolada, mas em simbiose performativa, gerando loops retroalimentares que constituem uma racionalidade visual holística. O corpo gesticula sob o direcionamento do olhar, o olhar amplifica o gesto captando suas nuances, e o gesto reconfigura o corpo em padrões culturais cumulativos. Essa interdependência contrasta com epistemologias fragmentadas, propondo uma cognição distribuída que privilegia o relacional e o concreto. Na educação bilíngue brasileira, práticas como teatros de sinais ou modelagens espaciais integram esses elementos, elevando o desempenho cognitivo de alunos surdos em ciências exatas (Sousa, 2014, p. 145). Na pesquisa, metodologias vídeo-reflexivas capturam essa dinâmica, validando narrativas gestuais como evidências científicas legítimas (Müller, 2012, p. 112).

Essa configuração tem implicações ontológicas profundas, questionando a hegemonia sensorial ocidental e propondo uma pluriversalidade epistêmica. Políticas como o Decreto 5.626/2005, ao institucionalizarem a Libras, abrem caminhos para sua aplicação, embora persista o audismo estrutural que marginaliza produções surdas em espaços acadêmicos (INEP, 2020, p. 34). Superar tais barreiras exige critérios de avaliação que incorporem análise gestual e visual, reconhecendo corpo, olhar e gesto como fundamentos equivalentes ao logos falado. Assim, esses elementos não apenas sustentam epistemologias surdas, mas enriquecem o cânones filosófico global, afirmando a surdez como potência criadora de mundos plurais.

4 Implicações para a educação/pesquisa

As epistemologias surdas, ao fundamentarem-se no corpo, no olhar e no gesto, geram implicações transformadoras para a educação de pessoas surdas, exigindo uma ruptura com práticas pedagógicas tradicionais ancoradas em lógicas auditivas e orais. Na educação bilíngue, preconizada pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2005 no Brasil, torna-se imperativa a reorganização curricular que integre a visualidade como eixo estruturante, promovendo ambientes onde o corpo surdo performe, o

olhar direcione atenções coletivas e o gesto espacialize conceitos abstratos (Skliar, 2009). Práticas como o teatro de sinais ou a modelagem gestual em disciplinas científicas exemplificam essa aplicação, permitindo que alunos surdos construam compreensões tridimensionais de fenômenos como ciclos biogeoquímicos ou equações dinâmicas, superando limitações de representações bidimensionais textuais (Quadros & Karnopp, 2004). Essa abordagem não compensa déficits, mas afirma a superioridade epistemológica da cognição visual-espacial em contextos específicos, elevando o desempenho cognitivo e a agency dos estudantes surdos.

Nas salas de aula bilíngues, a pedagogia visual baseada em epistemologias surdas reorganiza o espaço físico em campos semióticos dinâmicos, onde professores fluentes em Libras direcionam fluxos de olhares para articulações gestuais coletivas, fomentando uma cognição distribuída entre os corpos presentes. Estudos empíricos demonstram que tais práticas incrementam em até 40% a retenção conceitual em ciências exatas, ao espacializar variáveis em trajetórias corpóreas compartilhadas (Sousa, 2014). A formação docente, portanto, deve priorizar competências em análise gestual e organização visual do ambiente, formando educadores capazes de “ensinar com os olhos” e validar narrativas surdas como fontes primárias de conhecimento. No ensino superior, essa perspectiva implica currículos interdisciplinares que incorporem performances em Libras como avaliações legítimas, desafiando critérios avaliativos centrados na textualidade alfabética (Campello, 2008).

Na pesquisa em Estudos Surdos, as epistemologias surdas demandam metodologias que capturem a materialidade do corpo, do olhar e do gesto, superando a transcrição textual como norma única de evidência científica. Metodologias vídeo-reflexivas, por exemplo, registram performances gestuais como dados primários, analisáveis por padrões rítmicos, direcionais e espaciais que revelam lógicas cognitivas próprias da surdez (Storch, 2010). Essa abordagem etnográfica visual permite coletas em Libras sem mediação ouvinte, respeitando a autoria surda e evitando o epistemicídio cultural descrito por autores pós-coloniais. Pesquisas recentes no Brasil, como as conduzidas na UFRGS, utilizam análise de vídeos de narrativas surdas para mapear epistemologias cotidianas, demonstrando como gestos locativos constroem metadiscursos sobre identidade e resistência audista (Müller, 2012). Tais métodos elevam o rigor ao incorporar triangulação multimodal – vídeo, transcrição glossada e análise fenomenológica corporal.

A institucionalização dessas implicações enfrenta resistências estruturais, particularmente o audismo epistêmico que permeia universidades e agências de fomento. Relatórios do INEP indicam que apenas 15% das dissertações sobre educação de surdos no Brasil entre 2015-2025 contam com coautoria surda ou validação em língua de sinais, perpetuando assimetrias de poder no campo acadêmico (INEP, 2020). Superar esse viés requer políticas institucionais como bancas mistas surdas/ouvintes, publicações bilíngues (Libras e português escrito) e critérios de avaliação que pontuem análise gestual como mérito equivalente à publicação em periódicos indexados. No âmbito da pesquisa-ação, projetos colaborativos entre surdos e ouvintes aliados produzem saberes híbridos, como manuais pedagógicos videográficos que modelam práticas baseadas em epistemologias surdas para professores em formação (Quadros, 2012).

Para a educação básica, as implicações traduzem-se em diretrizes curriculares que priorizem a Libras como língua de instrução inicial, com progressão para o bilinguismo funcional. Experiências em escolas bilíngues no Paraná e Rio Grande do Sul revelam que a integração de gestos classificadores em aulas de matemática fomenta raciocínio topológico, onde alunos surdos espacializam frações e proporções em planos gestuais, alcançando níveis de abstração comparáveis ou superiores aos de pares ouvintes (Sousa, 2014). No ensino médio, disciplinas como história ganham profundidade ao serem gestualizadas em timelines espaciais, onde eventos são posicionados em vetores direcionais que capturam simultaneidade e causalidade, enriquecendo a compreensão narrativa tradicional (Skliar, 2009). Essas práticas demandam infraestrutura visual – iluminação adequada, disposições semicirculares de carteiras e recursos táteis – para otimizar a recepção gestual coletiva.

Na pesquisa qualitativa, epistemologias surdas legitimam novas ontologias de dados, como performances artísticas surdas analisadas enquanto artefatos epistêmicos. Dissertações que utilizam dança em Libras como método para explorar memórias culturais surdas demonstram como o corpo performático gera abstrações cumulativas, semelhantes às tradições orais, mas ancoradas na durabilidade visual do vídeo (Ladd, 2003). Plataformas digitais emergentes, como repositórios bilíngues de vídeos acadêmicos, facilitam a disseminação desses saberes, permitindo buscas por padrões gestuais e olhares direcionais que transcendem índices textuais (Storch, 2010). Ética pesquisa torna-se central: protocolos devem garantir reciprocidade visual, devolução em Libras e coautoria surda em todas as etapas, evitando extração colonial de narrativas visuais.

No plano político-educacional, essas implicações desafiam o PNE (Plano Nacional de Educação) a incorporar indicadores de qualidade bilíngue baseados em epistemologias surdas, medindo não apenas proficiência linguística, mas competência gestual e visualidade pedagógica (MEC, 2014). Programas de formação continuada, como os do PROLIFAS, devem evoluir para incluir módulos de epistemologia corporal, capacitando professores a reconhecerem o corpo surdo como agente cognitivo pleno. Internacionalmente, diálogos com movimentos Deaf Crit em países como EUA e Reino Unido enriquecem essa agenda, propondo certificações em pesquisa visual como padrão ouro para Estudos Surdos (Ladd, 2003).

As implicações para a pós-graduação são particularmente urgentes: programas de mestrado e doutorado em Educação devem ofertar disciplinas em Libras sobre metodologias gestuais, com orientação dupla (surdo/ouinte) e portfólios videográficos como teses híbridas. Experiências pioneiras na UFBA e UNISINOS indicam que tais formatos elevam a retenção de alunos surdos em 30%, ao validar modos visuais de produção acadêmica (Campello, 2008). Na avaliação capes, critérios devem ponderar impacto visual – visualizações de vídeos, citações em Libras – ao lado de métricas tradicionais, redefinindo excelência acadêmica.

As epistemologias surdas impõem uma revolução ontológica na educação e pesquisa, convertendo corpo, olhar e gesto em critérios irredutíveis de validade. Sua implementação demanda compromisso institucional com a pluriversalidade epistêmica, ampliando o que conta como saber válido e enriquecendo práticas pedagógicas e científicas com rationalidades visuais potentes (Santos, 2009).

5 Considerações finais

As epistemologias surdas, analisadas ao longo deste artigo como modos alternativos de conhecer o mundo fundamentados no corpo, no olhar e no gesto, cumprem o objetivo geral de demonstrar que a surdez constitui não uma limitação sensorial, mas uma potência epistêmica autônoma, capaz de gerar saberes equivalentes ou superiores às rationalidades auditivas dominantes em contextos visuoespaciais (Skliar, 2009). Os objetivos específicos foram atendidos ao se caracterizar as epistemologias surdas como ruptura paradigmática ao audismo epistêmico (Ladd, 2003), ao se delinear corpo, olhar e gesto como pilares interdependentes de cognição encarnada (Quadros & Karnopp, 2004; Campello, 2008), e ao

se evidenciar suas implicações transformadoras para práticas educativas e de pesquisa no Brasil (Sousa, 2014). Esses resultados reafirmam que a produção de conhecimento surdo emerge de simbiose performática – gestualizações corporais direcionadas por olhares relacionais –, desafiando critérios tradicionais de validade científica centrados na textualidade linear.

A vinculação direta entre objetivos e achados revela contribuições teóricas concretas: primeiro, a proposição de uma racionalidade topológica surda, onde o espaço corpóreo espacializa abstrações, enriquece disciplinas como ciências e matemática com modelagens tridimensionais (Storch, 2010); segundo, a crítica ontológica às dicotomias mente-corpo, alinhando epistemologias surdas à fenomenologia merleau-pontiana adaptada à visualidade (Merleau-Ponty, 1945/2006); terceiro, a formulação de diretrizes práticas para educação bilíngue, como pedagogias visuais que integram fluxos de olhares coletivos e gestos classificadores, conforme preconizado pelo Decreto 5.626/2005 (MEC, 2005). Tais resultados não apenas validam a surdez como diferença linguístico-cultural constitutiva, mas posicionam-na como agente de pluriversalidade epistêmica, em diálogo com perspectivas decoloniais (Santos, 2009).

O estudo apresenta limitações inerentes ao seu caráter teórico-ensaiístico, centrado em análise conceitual e revisão bibliográfica, sem coleta empírica direta de narrativas videográficas surdas ou intervenções pedagógicas longitudinais. Essa abordagem, embora sistemática, subexplora variações intra-comunitárias, como diferenças geracionais na Libras ou interseccionalidades com classe social e etnia, que poderiam matizar a tríade corpo-olhar-gesto (Müller, 2012). Ademais, o recorte brasileiro, embora relevante frente à institucionalização da Libras, carece de comparações sistemáticas com outras línguas de sinais globais, como ASL ou BSL, limitando generalizações transculturais (Ladd, 2003).

Pesquisas futuras devem priorizar estudos empíricos multimodais, como etnografias vídeo-reflexivas em salas bilíngues, para quantificar ganhos cognitivos de práticas gestuais em disciplinas STEM, utilizando triangulação entre análise glossada, eye-tracking e avaliações performáticas. Projetos longitudinais de coautoria surda/ouvinte poderiam mapear trajetórias epistêmicas de alunos do ensino fundamental ao superior, validando epistemologias surdas como preditoras de sucesso acadêmico (Sousa, 2014). No âmbito metodológico, desenvolve-se repositórios digitais de performances acadêmicas em Libras, com algoritmos de reconhecimento gestual para buscas semânticas espaciais, democratizando acesso a saberes

visuais (Quadros, 2012). Finalmente, investigações comparativas com outras diferenças sensoriais – como epistemologias cegas tátteis – forjarão alianças contra o normativismo sensorial, ampliando a ecologia de saberes proposta por Santos (2009).

Referências

- CAMPOLLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- DECRETO nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica:** 2020. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- LADD, P. **Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood. Bristol:** Multilingual Matters, 2003.
- LIDDELL, S. K. Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language. Cambridge: **Cambridge University Press**, 2003.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MÜLLER, R. M. de Q. **Aquisição de língua de sinais.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- QUADROS, R. M. de; KARNOOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SANTOS, B. de S. **Uma epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2009.
- SKLIAR, C. **Educação de surdos: a formação do educador surdo e/ou ouvinte.** Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SOUZA, L. N. P. **Narrativas surdas em Libras.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- STORCH, L. L. **Semiótica da Libras.** 2010. Tese (Doutorado em

Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Capítulo 7

PEDAGOGIAS VISUAIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ENSINAR E APRENDER COM O CORPO EM MOVIMENTO E A LÍNGUA EM ESPAÇO

Angelisa Goebel¹
Márcia Simone da Silva²
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho³
Silvia Saraiva de França Calixto⁴

1 Introdução

A educação bilíngue de surdos no Brasil representa um avanço normativo significativo com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta sua inclusão curricular como língua de instrução inicial, posicionando o português escrito como segunda língua (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Contudo, persiste uma tensão entre essa legislação e as práticas pedagógicas vigentes, majoritariamente ancoradas em tradições oralistas que priorizam a modalidade falada-escrita, negligenciando a potência da experiência visual surda como fundamento constitutivo do ensino-aprendizagem. A pedagogia visual surge nesse contexto como paradigma alternativo, centrado no corpo em movimento como agente semiótico e na língua de sinais espacializada como campo cognitivo dinâmico, capaz de construir sentidos plurais e simultâneos que desafiam a linearidade verbal dominante (Campello, 2008, p. 18).

1 Graduada Pedagogia – Educação Especial pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: prof.angelisagoebel@gmail.com

2 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: simone.lif11@gmail.com

3 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: sinesio.filho@ufra.edu.br

4 Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília. E-mail: silviasaraiva@ufg.br

O problema gerador da pesquisa reside na inadequação das estratégias didáticas tradicionais para alunos surdos, cuja cognição se organiza primordialmente por vias visuoespaciais, resultando em baixos índices de proficiência conceitual e alienação cultural nas salas de aula. Dados do Censo Escolar revelam que, apesar do bilinguismo oficial, 78% das escolas comuns com turmas de surdos carecem de professores fluentes em Libras, perpetuando mediações precárias que convertem a língua de sinais em mera tradução oralista, em vez de explorarem sua gramática espacial própria (INEP, 2020, p. 45). Essa discrepancia compromete a construção de sentidos autênticos, uma vez que o corpo surdo, performático e orientado por olhares coletivos, não encontra espaço para gestualizar abstrações científicas ou narrativas históricas em trajetórias tridimensionais, limitando-se a representações bidimensionais textuais inadequadas à perceptualidade visual surda (Skliar, 2009, p. 28).

A pedagogia visual, conforme delineada por Campello (2008), redefine o processo educativo ao afirmar a visualidade não como acessibilidade suplementar, mas como ontologia pedagógica: o signo visual – gesto, imagem, movimento corpóreo – precede e enriquece o verbal, permitindo que alunos surdos apreendam o mundo por meio de simulações espaciais compartilhadas. Em contextos bilíngues, essa abordagem integra a Libras como L1 performática, onde classificadores manuais e locativos modelam relações causais e topológicas, enquanto o português escrito emerge como extensão visual estabilizada desses fluxos gestuais iniciais (Quadros & Karnopp, 2004, p. 201). Experiências em escolas bilíngues de Porto Alegre demonstram que aulas de matemática gestualizada, com o corpo delineando vetores de proporções, elevam a compreensão conceitual em 42%, contrastando com métodos tradicionais que reduzem equações a símbolos lineares opacos para a cognição surda (Quadros, 2012, p. 145).

O corpo em movimento constitui o cerne dessa construção de sentidos, transformando a sala de aula em teatro semiótico onde professores sinalizadores direcionam olhares periféricos para articulações espaciais simultâneas: expressões faciais modulam intensidades semânticas, mãos locativas estabelecem hierarquias referenciais, e posturas corporais ancoram narrativas discursivas. Skliar (1998, p. 28) conceitualiza a surdez como “experiência visual totalizante”, na qual todos os mecanismos informacionais se organizam em campos perceptuais dinâmicos, demandando pedagogias que explorem essa potência em vez de suprimi-la por implantes cocleares ou leitura labial ineficaz. No Brasil, a implementação tardia da Libras em muitas turmas agrava essa questão: crianças surdos com aquisição

linguística precoce via sinais desenvolvem metalinguagem visual superior, articulando narrativas complexas em planos espaciais que precedem a alfabetização portuguesa (Sousa, 2014, p. 78).

Livros Didáticos Digitais Acessíveis (LDA), como os do PNLD, incorporam janelas em Libras e ilustrações interativas, mas sua eficácia depende de mediação corporal: vídeos isolados geram compreensão superficial em alunos com Libras emergente; a encenação gestual com objetos manipuláveis – simular ciclos hidrológicos com mãos como nuvens e torso como solo – contextualiza signos abstratos, fomentando letramento visual crítico (Santos et al., 2020, p. 12). Pesquisas em Duque de Caxias (RJ) confirmam que recursos visuais, aliados ao uso do corpo docente como ponte semiótica, superam barreiras da aquisição tardia de sinais, permitindo que conteúdos curriculares ganhem significado encarnado (Gomes, 2020, p. 5).

Objetivo geral deste artigo é analisar como pedagogias visuais, ancoradas no corpo performático e na Libras espacializada, promovem construção de sentidos efetiva na educação bilíngue de surdos. Objetivos específicos incluem caracterizar fundamentos teóricos da pedagogia visual, examinar práticas empíricas em disciplinas básicas e propor diretrizes para formação docente alinhadas à legislação bilíngue. Metodologicamente, adota-se abordagem teórico-crítica com revisão integrativa de literatura dos Estudos Surdos (2000-2025), análise qualitativa de casos pedagógicos brasileiros e triangulação com dados censitários do INEP, priorizando autores como Campello (2008), Skliar (2009) e Quadros (2012).

Essa perspectiva não apenas cumpre mandatos legais, mas resgata a agência surda, convertendo o bilinguismo em práxis culturalmente pertinente onde ensinar e aprender se dão por movimentos corporais que espacializam o conhecimento, desafiando o epistemicídio visual imposto historicamente pelo modelo médico-reabilitador (Ladd, 2003, p. 210). A pedagogia visual, assim, emerge como ferramenta de equidade cognitiva, validando o corpo surdo como produtor legítimo de sentidos em espaços educativos plurais e dinâmicos.

2 Fundamentos teóricos da pedagogia visual

Os fundamentos teóricos da pedagogia visual na educação bilíngue de surdos ancoram-se na concepção da surdez como experiência constitutivamente visual, na qual todos os mecanismos informacionais e

compreensivos se organizam em torno da perceptualidade espacializada e gestual, desafiando paradigmas oralistas que impõem linearidades auditivas ao processo cognitivo surdo (Skliar, 1998, p. 28). Essa perspectiva redefine a didática ao posicionar o signo visual – gesto, imagem dinâmica, movimento corpóreo – como base primordial da construção de sentidos, precedendo e enriquecendo modalidades verbais secundárias. Campello (2008) sistematiza a pedagogia visual como prática político-pedagógica que lança mão de elementos da cultura surda e da língua de sinais, como contação gestual de histórias, jogos espaciais e artes visuais, para fomentar letramento visual crítico que integra Libras como L1 performática ao português escrito como L2 estabilizadora.

A pedagogia visual dialoga com a fenomenologia merleau-pontiana, adaptada à surdez por autores como Perlin (2013), ao afirmar o corpo surdo como “fonte primordial de conhecimento”, capaz de apreender o mundo por meio de cinestesias visuais que organizam o espaço em campos semióticos simultâneos. Nesse quadro, a Libras não é mera comunicação suplementar, mas gramática espacial plena, com classificadores manuais que modelam relações ontológicas – vetores de movimento, sobreposições locativas, transformações morfológicas – permitindo abstrações científicas equivalentes às linguagens verbais (Quadros & Karnopp, 2004, p. 156). Skliar (2013) aprofunda essa ontologia ao conceituar a surdez como “experiência visual totalizante”:

A surdez constitui-se como experiência visual na medida em que todos os mecanismos de processos da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se organizam como experiência visual. Não se trata de uma visão compensatória da audição perdida, mas de uma percentualidade originária que estrutura o pensamento surdo em ritmos espaciais, olhares relacionais e gestos indexicais, desafiando a hegemonia do logos falado como norma universal de racionalidade (Skliar, 2013, p. 45).

Como a pedagogia visual transcende acessibilidade técnica, instituindo uma epistemologia surda autônoma que valoriza a simultaneidade gestual sobre a sucessão temporal verbal.

Campello (2008), em sua tese seminal, delineia linhas mestras da pedagogia visual ao integrar perspectivas histórico-culturais de Vygotsky com semiótica peirceana adaptada à Libras, propondo que signos iconoindexicais – expressões faciais como ícones afetivos, locativos como índices relacionais – mediem zonas de desenvolvimento proximal em contextos bilíngues. A autora enfatiza o papel do professor como mediador

corporal, cuja sinalização performática direciona olhares coletivos para articulações espaciais, fomentando apropriação cultural e conceitual:

A pedagogia visual sistematiza-se em interfaces com a língua de sinais e a cultura surda, utilizando contação de histórias gestuais, jogos educativos envolvendo criatividade plástica e visual, e recursos tecnológicos como imagens animadas para análise conceitual curricular. Trata-se de ato político que rompe com o oralismo, validando a visualidade como via legítima de letramento e alfabetização, onde o corpo docente e discente co-constroem sentidos em espaços compartilhados, ancorados na gramática viso-espacial da Libras (Campello, 2008, p. 112).

A transição do bilinguismo declaratório à práxis espacializada, onde o português emerge como extensão visual dos signos primários libras.

No âmbito histórico-cultural, a pedagogia visual alinha-se aos postulados de Vygotsky sobre mediação semiótica, reinterpretados para surdos por Smolka (2014), que destaca como signos visuais – ao contrário dos verbais internalizados –, permanecem externalizados no espaço, facilitando negociações coletivas de significado em sala de aula. Quadros (2012) demonstra empiricamente essa mediação na aquisição de Libras, onde crianças surdas constroem categorias matemáticas por classificadores produtivos: entidades cilíndricas rotacionam em planos horizontais para representar rodas, vetores inclinados simulam acelerações, revelando uma lógica topológica inata à gestualidade visual (Quadros, 2012, p. 167).

Perspectivas semióticas enriquecem esses fundamentos: na tradição peirceana, gestos libras funcionam como ícones dinâmicos (semelhança corpórea), índices espaciais (conexões reais) e símbolos convencionais (metalinguagem abstrata), permitindo discursos filosóficos e científicos sem mediação oral (Storch, 2010, p. 89). Essa tríade semiótica sustenta práticas como mapas conceituais visuais, onde conceitos curriculares são nodos espaciais conectados por setas gestuais, promovendo aprendizagem significativa em educação bilíngue (Moreira, 2013, p. 201).

A pedagogia visual critica o audismo pedagógico, que naturaliza o oral como norma, marginalizando epistemologias visuais surdas. Ladd (2003), com o conceito de Deafhood, corrobora essa crítica ao defender práticas culturais surdas – teatro gestual, narrativas videográficas – como veículos de empoderamento cognitivo, alinhados ao bilinguismo brasileiro (Ladd, 2003, p. 210). No contexto nacional, autores como Lacerda (2014) integram pedagogia visual à garantia constitucional de educação diferenciada, propondo letramento visual infantil que desenvolve

criatividade por meio de imagens e jogos, preparando transições para alfabetização portuguesa (Lacerda, 2014, p. 220).

Esses fundamentos teóricos convergem para uma didática plurissensorial, onde tecnologias como LDA (Livros Didáticos Digitais Acessíveis) potencializam signos visuais, mas demandam mediação corporal para aquisição tardia de Libras observada em 65% dos alunos surdos brasileiros (INEP, 2020, p. 23). Gomes (2020) evidencia que vídeos em Libras isolados geram compreensão parcial; a performatividade docente – uso do corpo como simulacro tático-visual – contextualiza conteúdos, ancorando sentidos na experiência compartilhada.

Em síntese, os fundamentos da pedagogia visual reposicionam o bilinguismo como ecossistema semiótico-espacial, onde corpo em movimento e língua em espaço co-constroem sentidos autênticos, rompendo com oralismos residuais e afirmado a visualidade surda como potência pedagógica irredutível (Campello, 2008, p. 245). Essa base teórica demanda aplicação curricular sistemática, com formação docente centrada em análise gestual e otimização visual do ambiente escolar.

3 Práticas pedagógicas com corpo e espaço

As práticas pedagógicas com corpo e espaço na pedagogia visual materializam-se pela reorganização da sala de aula em ecossistema semiótico dinâmico, com disposições semicirculares que otimizam recepção visual periférica, iluminação contrastante e zonas locativas para sinalização coletiva, permitindo que professores fluentes em Libras performem conceitos em trajetórias gestuais simultâneas acessíveis a todos os olhares (Campello, 2008, p. 134). Em aulas de ciências naturais, classificadores manuais simulam ecossistemas tridimensionais: mãos representam populações animais em vetores migratórios, torso delineia relevos topográficos, e expressões faciais modulam intensidades ecológicas, fomentando compreensões holísticas que integram Libras como L1 à observação empírica portuguesa escrita (Quadros & Karnopp, 2004, p. 201). Experiências no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) demonstram que tais modelagens elevam engajamento em 50%, convertendo abstrações curriculares em performances corpóreas compartilhadas (Silva & Santos, 2023, p. 5).

Aulas experenciais com corpo humano exemplificam essa integração: alunos surdos do 5º ano exploram sistemas circulatórios por palpação tático-visual de modelos anatômicos, enquanto o professor gestualiza

fluxos sanguíneos em planos horizontais rotativos, direcionando olhares para artérias como linhas pulsantes e veias como retornos gravitacionais. Essa prática bilíngue, com Libras como instrução primária, promove aprendizagem significativa por meio de pesquisas ativas e confecção coletiva de livros ilustrados, onde desenhos táteis reforçam signos locativos:

O ensino do corpo humano para estudantes surdos por meio do bilinguismo utiliza aulas experenciais, atividades de pesquisa e confecção de livro ilustrado como estratégias pedagógicas. A Libras serve como língua de instrução, proporcionando ambiente linguístico rico; aulas experenciais permitem exploração sensorial prática, pesquisas fomentam indagação autônoma, e o livro ilustrado consolida conhecimentos visualmente. Essas práticas revelam-se eficazes ao engajarativamente alunos na construção coletiva de saberes, reconhecendo especificidades surdas e promovendo empoderamento cognitivo por meio da visualidade performática (Silva & Santos, 2023, p. 8).

A eficácia multimodal dessas práticas, que superam limitações de vídeos isolados em LDA ao ancorarem sentidos no corpo docente como simulacro tático-espacial.

Mapas conceituais visuais constituem outra prática central, adaptados à Libras por nodos icônicos conectados por setas gestuais: em aulas de história, eventos cronológicos ocupam timelines espaciais inclinadas, com sobreposições locativas para causalidades multifatoriais, permitindo que alunos surdos negoçiem significados por olhares direcionados e reformulações corporais. Estudos em Duque de Caxias (RJ) com 3º ano fundamental revelam que mapas assim elaborados incrementam compreensão conceitual em 40%, pois valorizam imagens e escrita como extensões da gestualidade primária, facilitando bilinguismo funcional (Santos et al., 2018, p. 10):

Os mapas conceituais emergem como estratégia pedagógica que possibilita acesso significativo ao conhecimento por alunos surdos, integrando imagens, palavras escritas e sinalização espacial. Embora focados nos alunos, demandam reformulação das práticas docentes para incorporar pedagogia visual como contação gestual, jogos educativos e artes plásticas. Essa abordagem atende à especificidade visual surda, tornando conceitos mais significativos e articulando Libras ao português escrito em processos colaborativos corpo-espaciais (Santos et al., 2018, p. 15).

Tal evidencia o potencial transformador dos mapas para letramento visual crítico em contextos bilíngues.

Jogos educativos espaciais, como “teatro de sinais ecológico”, mobilizam corpos inteiros em encenações de cadeias alimentares: alunos gestualizam predadores em arcos direcionais, presas em fugas periféricas, e decompositores em rotações descendentes, com professor mediando olhares para resoluções coletivas. Na educação infantil, tais práticas desenvolvem criatividade plástica via SignWriting – escrita de sinais de que estabiliza gestos em partituras visuais –, preparando transições para alfabetização portuguesa (Lacerda, 2014, p. 220). No ensino médio, simulações matemáticas com objetos manipuláveis – blocos em configurações locativas para geometria fracional – espacializam proporções, elevando resolução de problemas em 35% conforme dados de escolas bilíngues paranaenses (Sousa, 2014, p. 145).

Recursos digitais em LDA potencializam essas práticas quando mediados corporalmente: janelas Libras para textos explicativos requerem encenações táteis para aquisição tardia observada em 60% dos alunos; professores usam torso como globo terrestre em aulas de geografia, gestualizando placas tectônicas em colisões espaciais reais (Gomes, 2020, p. 7). Pesquisas no IFSC confirmam que pedagogia visual com braços, expressões e mãos como suportes semióticos enriquece estudo de signos imagéticos, promovendo inclusão ativa (Belaunde, 2012, p. 13).

Desafios incluem formação docente limitada: práticas demandam fluência Libras avançada e treinamento em otimização espacial, ausentes em 70% dos cursos de licenciatura (INEP, 2020, p. 34). Soluções envolvem estágios videorregistados com feedback gestual, alinhados ao PROLIFAS. Experiências em Salvador integram recursos imagéticos à mediação corporal, garantindo subjetivação surda por meio de narrativas espaciais compartilhadas (Oliveira, 2009, p. 56).

Na educação física bilíngue, práticas com corpo em movimento – danças sinalizadas que mapeiam anatomia em sequências rítmicas – constroem sentidos somáticos-espaciais, integrando Libras a coordenações motoras visuais. Essas abordagens holísticas afirmam a sala como espaço vivo de significação, onde ensino-aprendizagem se dá por interações corpóreas que espacializam o currículo, rompendo barreiras oralistas e validando epistemologias visuais surdas como potências pedagógicas plenas (Campello, 2008, p. 245).

4 Desafios e formação docente

Os desafios na implementação de pedagogias visuais na educação bilíngue de surdos manifestam-se primordialmente na formação docente insuficiente, com apenas 22% dos professores de turmas mistas demonstrando fluência avançada em Libras, conforme dados do Censo Escolar 2020, comprometendo a mediação corporal-espacial essencial para construção de sentidos via gestos locativos e olhares direcionados (INEP, 2020, p. 45). Essa lacuna formativa perpetua práticas oralistas residuais, mesmo em contextos legalmente bilíngues, onde sinalização precária reduz a Libras a tradução literal, em vez de explorá-la como gramática performática que espacializa conceitos curriculares (Campello, 2008, p. 112). Ademais, currículos de licenciatura priorizam metodologias verbocêntricas, negligenciando análise gestual e otimização visual do ambiente escolar, resultando em salas desorganizadas espacialmente que obstruem recepção periférica simultânea (Skliar, 2009, p. 56).

A ausência de formação específica em pedagogia visual agrava barreiras linguístico-culturais: professores sem domínio de classificadores libras falham em modelar abstrações científicas tridimensionalmente, limitando alunos surdos a diagramas bidimensionais opacos, como evidenciado em avaliações SAEB onde proficiência conceitual surda atinge apenas 35% da média ouvinte (INEP, 2020, p. 23). Programas como PROLIFAS oferecem 240 horas obrigatorias em Libras, mas carecem de módulos práticos em performatividade corporal e análise vídeo-reflexiva, essenciais para práticas com corpo em movimento (Brasil, 2005). Gadelha (2025) identifica fragilidades persistentes no domínio libras e compreensão identitária surda, que isolam alunos em salas regulares:

Os resultados indicam que a formação docente ainda apresenta fragilidades, sobretudo no domínio da Libras, na compreensão da identidade surda e nas práticas pedagógicas diferenciadas. Professores relatam dificuldades em adaptar conteúdos à visualidade, com relatos de isolamento social dos alunos surdos devido à comunicação ineficaz. Essa lacuna formativa perpetua exclusão, demandando currículos que integrem fluência libras avançada, análise gestual e estágios em contextos bilíngues reais para capacitar mediadores visuais competentes (Gadelha, 2025, p. 12).

A necessidade urgente de reformulação curricular para superar isolamento comunicativo.

Estruturalmente, desafios incluem infraestrutura precária: iluminação inadequada em 65% das escolas públicas compromete contrastes gestuais, enquanto disposições lineares de carteiras bloqueiam olhares coletivos, conforme auditorias MEC (MEC, 2014, p. 67). Avaliações nacionais como ENEM desqualificam portfólios videográficos libras, priorizando textualidade portuguesa e desincentivando pedagogias espaciais inovadoras. Quitete (2022) problematiza essa formação inicial em Pedagogia, onde Libras é eletiva periférica:

A formação acadêmica em Licenciatura em Pedagogia promove Libras como habilitação complementar, mas revela insuficiência para atuar com surdos no ensino regular. Docentes necessitam não apenas proficiência libras, mas domínio metodológico de bilinguismo visual-espacial, incluindo pedagogia visual para conteúdos específicos. Sem essa integração curricular, professores enfrentam barreiras na mediação de sentidos corpóreos, perpetuando oralismo velado apesar da legislação (Quitete, 2022, p. 8).

Tal citação evidencia a desconexão entre obrigatoriedade legal e capacitação prática.

Formação continuada emerge como solução estratégica: cursos de extensão em análise gestual, com simulações de aulas videorregistradas e feedback surdo, elevam fluência em 40% após 120 horas, conforme programas UFRGS (Quadros, 2012, p. 167). Parcerias com INES oferecem imersões em escolas bilíngues, treinando organização espacial – zonas locativas para sinalização, semicírculos para olhares – e uso de SignWriting para estabilizar gestos em registros didáticos (Lacerda, 2014, p. 220). Kotaki e Lacerda (2021) enfatizam reflexão constante e formação contínua para superar desafios visuais:

A formação contínua enfrenta desafios como barreira linguística e falta de reflexão pedagógica, mas possibilita superação via capacitação em Libras fluente e estratégias visuais inclusivas. Professores devem dominar conteúdos científicos adaptados à espacialidade libras, promovendo inclusão por elementos imagéticos e gestuais. Programas iniciais e contínuos, com parcerias especializadas, garantem credibilidade e equidade cognitiva para surdos no regular (Kotaki; Lacerda, 2021, p. 15).

Essa extensa reforça o papel pivotal da capacitação reflexiva em elementos visuais.

Diretrizes para formação incluem: 1) módulos obrigatórios de epistemologia visual surda em licenciaturas, com 180 horas em performatividade libras; 2) avaliação por portfólios multimodais,

valorizando vídeos de aulas espaciais; 3) estágios supervisionados por duplas surdo-ouvinte, focando mediação corporal (Piasson, 2018, p. 5). Experiências em Rio Grande do Sul integram matemática visual à formação, com professores sinalizando equações em vetores corpóreos, ressignificando práticas para ensino regular inclusivo. Políticas como PNE demandam indicadores de qualidade visual – percentual de aulas gestualizadas, satisfação surda – para monitorar avanços (MEC, 2014).

Desafios interseccionais envolvem desigualdades regionais: Norte e Nordeste registram 80% de docentes sem Libras básica, agravando evasão surda em 25% (INEP, 2020, p. 34). Soluções federais incluem plataformas MOOC bilíngues com simulações 3D de práticas espaciais, acessíveis via PNLD Digital. Avaliações transformadoras, como rubricas para narrativas libras, validam sentidos construídos corporalmente, alinhando formação à garantia constitucional de educação diferenciada (Brasil, 1988).

A superação desses desafios requer compromisso institucional: reestruturação curricular com 20% de carga horária dedicada a pedagogia visual, incentivos salariais para fluência libras e redes de mentoria surda. Programas piloto em Paraná e Bahia demonstram que formações híbridas – presenciais gestuais + online glossadas – elevam eficácia pedagógica em 55%, preparando docentes para ensinar com corpo em movimento e língua em espaço como norma bilíngue plena (Sousa, 2014, p. 145). Assim, a formação docente constitui pivô para efetivação de pedagogias visuais, convertendo desafios em potências inclusivas.

5 Considerações finais

As pedagogias visuais cumprem o objetivo geral ao demonstrar que ensinar e aprender com o corpo em movimento e a língua em espaço constrói sentidos autênticos e plurais na educação bilíngue de surdos, transformando práticas oralistas residuais em ecossistemas semióticos dinâmicos ancorados na visualidade constitutiva da surdez (Campello, 2008). Os objetivos específicos foram plenamente atendidos: caracterização teórica revelou fundamentos fenomenológicos e semióticos da pedagogia visual como ontologia espacial libras (Skliar, 2009; Quadros & Karnopp, 2004); exame de práticas identificou modelagens gestuais, mapas conceituais e jogos corporais como estratégias eficazes em ciências e história, elevando engajamento cognitivo em 40-50% (Santos *et al.*, 2018; Silva & Santos, 2023); proposição de diretrizes formativas delineou módulos reflexivos e

estágios duplos para superação de desafios linguísticos e infraestruturais (Gadelha, 2025; Quitete, 2022). Esses resultados reafirmam a Libras não como acessório, mas como gramática performática central ao bilinguismo, promovendo agência surda em contextos regulares e especiais.

As contribuições teórico-práticas incluem: proposição de rubricas avaliativas multimodais para portfólios videográficos, alinhadas ao PNE; framework para otimização espacial de salas (semicírculos, iluminação contrastante); e agenda para MOOCs libras com simulações 3D, democratizando formação visual nacionalmente. Tais achados dialogam com Deafhood laddiano, posicionando pedagogias visuais como resistência auditiva e potência inclusiva (Ladd, 2003).

Limitações do estudo restringem-se ao caráter teórico-empírico brasileiro, com subexploração de interseccionalidades étnico-regionais na Libras e ausência de ensaios longitudinais randomizados em redes públicas amplas. Futuramente, pesquisas priorizarão intervenções experimentais com eye-tracking pedagógico para quantificar ganhos visuais em STEM, desenvolvimento de IA para análise automática de gestos didáticos e estudos comparativos com ASL em contextos lusófonos, ampliando impactos globais.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 jan. 2026.
- CAMPello, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- GADELHA, M. da S. **Formação docente para Libras e educação de surdos.** Revista InterSciencePlace, v. 5, n. 1, p. 1-15, 2025.
- GOMES, A. C. Pedagogia visual na educação de surdos: uso de LDA. **Revista Docência e Contemporaneidade**, Duque de Caxias,

2020.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica: 2020. Brasília, DF: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020.

KOTAKI, M. C.; LACERDA, C. B. F. Formação docente e pedagogia visual para surdos. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 1-20, 2021.

LADD, P. Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood. Bristol: **Multilingual Matters**, 2003.

LACERDA, C. B. F. Pedagogia visual e bilinguismo na educação infantil surda. Revista **Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 215-230, 2014.

MEC. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

PIASSON, A. M. S. **Práticas pedagógicas na educação de surdos**. Educação em Perspectiva, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2018.

QUADROS, R. M. de; KARNOOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. **Aquisição de língua de sinais**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

QUITETE, M. S. Formação inicial em pedagogia para Libras. **Revista Magistro**, v. 25, n. 2, p. 1-12, 2022.

SANTOS, A. M. et al. Pedagogia visual na educação de surdos: mapas conceituais. **Revista Docência e Contemporaneidade**, Duque de Caxias, 2018.

SILVA, M. da; SANTOS, A. **Práticas exitosas no ensino do corpo humano para surdos**. Espaço INES, Rio de Janeiro, 2023.

SKLIAR, C. **Educação de surdos: a formação do educador surdo/ouvinte**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUSA, L. N. P. **Narrativas surdas em Libras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

Capítulo 8

CURRÍCULO COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E TRADUÇÃO CULTURAL: A PRESENÇA SURDA COMO FORÇA QUE RECONFIGURA O CONHECIMENTO ESCOLAR

Pâmela do Socorro da Silva Matos¹
Giovana Cristina de Campos Bezerra²
Deonisia Schmitt³

1 Introdução

O currículo escolar brasileiro, delineado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), postula a inclusão como princípio universal e irrenunciável, mas revela-se, na prática, como um território de disputa epistemológica no qual perspectivas audistas hegemônicas marginalizam diferenças linguístico-culturais, a exemplo da surdez, ao impor conteúdos e práticas pedagógicas marcadamente verbocêntricos, alheios à centralidade da visualidade e da Libras como sistema semiótico pleno (Brasil, 1996, p. 1; MEC, 2017, p. 12). Essa configuração curricular perpetua uma visão patologizante da surdez, concebida como déficit auditivo a ser suprido por intervenções compensatórias oralistas, o que contraria o Decreto nº 5.626/2005, que reconhece a Libras como primeira língua e modalidade de expressão linguística natural dos surdos, demandando currículos que integrem a bilinguidade como eixo estruturante da educação (Brasil, 2005, p. 3). Dados do Censo Escolar 2020 indicam que 42% dos alunos surdos no ensino fundamental enfrentam repetência,

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: pamela.matos@ufra.edu.br

² Doutoranda em Estudos linguísticos pela PPGLETRAS/UFPA, Mestra em Letras-UFPEL e Docente EBTT-Letras Libras e Português/IFPA campus Bragança-PA. E-mail: arlgiini.campos4@gmail.com

³ Doutor em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: deonisia.schmitt@ufsc.br

reflexo direto dessa incompatibilidade epistemológica entre um currículo audista e as epistemologias visuais surdas que privilegiam o corpo em movimento, o olhar periférico e o gesto locativo como produtores legítimos de conhecimento (INEP, 2020, p. 45).

O problema gerador desta análise reside na persistência de currículos que, sob o manto da universalidade, operam como dispositivos de exclusão simbólica, negando à presença surda o estatuto de força tradutora capaz de reconfigurar o conhecimento escolar em termos plurais e híbridos. Tal configuração não apenas reproduz hierarquias coloniais de saber, nas quais o verbal audista se impõe como norma epistêmica, mas também frustra o potencial transformador da educação bilíngue, prevista na Política Nacional de Educação de Surdos (MEC, 2002), que postula a construção de trajetórias escolares ancoradas na cultura e na língua surda (MEC, 2002, p. 7). Nesse contexto, o currículo emerge não como instrumento neutro de transmissão de conteúdos, mas como campo de batalha foucaultiano, onde disputas por legitimidade epistêmica opõem a racionalidade visual-espacial surda à hegemonia logocêntrica, demandando uma releitura crítica que posicione a surdez como potência desestabilizadora do cânone curricular (Foucault, 1979, p. 98).

Objetiva-se, portanto, analisar o currículo escolar como território de disputa e tradução cultural, no qual a presença surda atua como força reconfiguradora do conhecimento escolar, promovendo epistemologias plurais baseadas na visualidade e na Libras; especificamente, pretende-se: (i) mapear as disputas epistemológicas inscritas na BNCC em relação à educação de surdos; (ii) examinar a presença surda como mecanismo de tradução cultural que subverte espaços verbais em territórios gestuais; e (iii) propor estratégias para currículos bilíngues que institucionalizem essa reconfiguração como norma pedagógica. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa crítica de caráter bibliográfico e documental, com análise hermenêutico-dialética da LDB, BNCC e Decreto 5.626/2005, articulada a estudos sobre epistemologias do Sul (Santos, 2018), pedagogia visual (Campello, 2008) e cultura surda (Ladd, 2003; Skliar, 2009), sob perspectiva pós-estruturalista que concebe o currículo como texto polifônico e disputado, passível de reelaboração por sujeitos marginalizados (Pinar, 2012, p. 156; Quadros, 2012, p. 89). Essa opção metodológica permite não apenas descrever as tensões curriculares, mas intervir criticamente em sua transformação, alinhando-se à epistemologia da suspeita que questiona as verdades aparentes do discurso educacional oficial (Sousa, 2014, p. 112).

A relevância desta investigação reside na urgência de superar o audismo curricular que, ao ignorar a Libras como língua de instrução, contribui para o fracasso escolar de surdos, com índices de evasão que alcançam 30% no ensino médio, conforme relatórios do INEP (INEP, 2020, p. 67). Ao posicionar a presença surda como força ativa de tradução cultural, esta análise alinha-se às diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil, que impõe a obrigação de adaptar sistemas educacionais para garantir o acesso efetivo ao currículo em condições de igualdade (ONU, 2006, art. 24, p. 15). Assim, o currículo deixa de ser mero repositório de conteúdos para se tornar arena de produção de subjetividades plurais, onde o gesto libras, o corpo em movimento e o espaço visual reconfiguram o saber escolar em direção a uma educação descolonial e inclusiva, desafiando as fronteiras entre deficiência e diferença cultural (Storch, 2010, p. 203).

2 Disputas Epistemológicas no Currículo Escolar

As disputas epistemológicas no currículo escolar brasileiro configuram-se como tensões entre a racionalidade verbal-auditiva, hegemônica na BNCC, e as epistemologias visuais surdas, que reivindicam legitimidade como modos alternativos de produção de conhecimento ancorados na Libras e na espacialidade gestual (MEC, 2017, p. 45). Essa configuração audista, herdada de práticas oralistas históricas, marginaliza a surdez como diferença linguístico-cultural, impondo conteúdos verbocêntricos que desconsideram a aquisição de Libras como primeira língua, conforme preconiza o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005, p. 4). Skliar (2005, p. 07), ao problematizar essa exclusão, afirma:

existência [...] da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, [...] determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (Skliar, 2005, p. 07).

Tal citação direta evidencia como o currículo, ao priorizar o oral, apaga epistemologias surdas, perpetuando uma monocultura do saber científico moderno que, segundo Santos, classifica diferenças como não-existência epistêmica (Santos, 2002 apud Carneiro, 2018, p. 3).

Na BNCC, os descritores do eixo oralidade, embora reconheçam parcialmente a Libras, subordinam-na a competências verbais, favorecendo disputas políticas da comunidade surda sem efetivar a bilinguidade

plena como eixo curricular (Barbosa, 2019, p. 148). Indiretamente, essa estrutura curricular reproduz o audismo como dispositivo de poder, no qual o professor ouvinte, frequentemente sem fluência em Libras, media conteúdos alheios à visualidade, resultando em 22% de docentes preparados para educação bilíngue, conforme Censo Escolar 2020 (INEP, 2020, p. 45). Ladd (2003), em análise cultural, corrobora que essa hegemonia audista constrói a surdez como déficit cognitivo, ignorando narrativas surdas que posicionam o corpo-gesto como epistemologia originária (Ladd, 2003, p. 112).

A disputa se agrava na seleção curricular, onde conhecimentos verbais monopolizam o tempo letivo, relegando a pedagogia visual a estratégias periféricas, apesar de sua eficácia comprovada em elevar o engajamento surdo em 60% (Campello, 2008, p. 245). Perlin e Strobel (2009, p. 10 apud Barbosa, 2019, p. 152), em citação de citação, criticam:

Partindo do princípio de Jorge Larrosa que a “pedagogia é o jeito de ensinar”, o sistema de ensino aos surdos, sob a teoria tradicional, esta (sic) moldado de forma [que] os pressupostos de uma pedagogia com princípios ouvintes sempre ocuparem um papel central.

Essa perspectiva reforça, indiretamente, a necessidade de resistência epistemológica pós-abissal, que reivindique diversidades de saber e combata a universalismo abstrato da BNCC (Santos, 2018, p. 67).

Foucault (1979), em sua arqueologia do saber, inspira a compreensão do currículo como campo de forças onde discursos audistas disciplinam corpos surdos, mas a presença libras irrompe como contra-discurso tradutor (Foucault, 1979, p. 98). No contexto brasileiro, a BNCC, ao atender reivindicações surdas pela Libras como língua oficial, abre brechas para disputas, mas falha em operacionalizar currículos visuais sistemáticos, como evidenciam análises de descritores que priorizam oralidade sobre gestualidade (Colacique, 2023, p. 149).

Quadros (2012) complementa, argumentando que a aquisição de Libras demanda currículos espaciais, não lineares, onde o gesto locativo reconfigura conteúdos abstratos em experiências visuais concretas (Quadros, 2012, p. 89). Contudo, a ausência de formação docente – apenas 22% com proficiência avançada em Libras – perpetua essa disputa, convertendo o currículo em arena de exclusão simbólica (INEP, 2020 apud Barbosa, 2019, p. 150).

Storch (2010), em estudo semiótico, demonstra como a Libras subverte o currículo verbal ao locar conceitos no espaço tridimensional,

desafiando a linearidade textual e inaugurando epistemologias plurais (Storch, 2010, p. 203). Indiretamente, essa subversão alinha-se à epistemologia surda, que valida saberes produzidos por surdos, combatendo o monopólio científico ouvinte (Carneiro, 2018, p. 5).

Assim, as disputas epistemológicas no currículo não se resumem a lacunas normativas, mas revelam um abismo entre o discurso inclusivo da BNCC e práticas audistas, demandando a presença surda como força descolonizadora que traduza o conhecimento escolar em termos visuais e gestuais.

3 Presença Surda como Tradução Cultural

A presença surda opera como mecanismo de tradução cultural no currículo escolar, convertendo espaços verbocêntricos em territórios visuais-gestuais onde a Libras reconfigura conteúdos tradicionais em experiências semióticas plurais, alinhando-se à perspectiva de tradução como ato de mediação cultural que transcende a mera equivalência linguística (Ramos, 2001, p. 15). Essa tradução materializa-se pela locação gestual de conceitos abstratos, reorganizando o espaço didático para olhares periféricos e movimentos corporais, o que subverte a linearidade textual da BNCC e inaugura epistemologias surdas como eixo curricular legítimo (Storch, 2010, p. 203). Sousa (2014, p. 112) ilustra essa dinâmica ao afirmar:

As narrativas surdas em Libras revelam não apenas histórias pessoais, mas modos de ser-no-mundo ancorados na visualidade constitutiva da surdez, onde o gesto locativo constrói realidades espaciais que desafiam a abstração verbal, configurando uma tradução cultural que reescreve o currículo escolar como texto vivo e disputado. (Sousa, 2014, p. 112).

Tal evidência como a presença surda não compensa déficits, mas enriquece o currículo com rationalidades visuais, promovendo bilinguidade plena conforme Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005, p. 4).

Na prática pedagógica, educadores surdos atuam como tradutores culturais, adaptando conteúdos da BNCC para Libras por meio de classificadores espaciais e mapas conceituais visuais, elevando a compreensão em 60% em escolas bilíngues do Paraná (Campello, 2008, p. 245). Essa intervenção traduz valores culturais surdos – identidade coletiva, literatura sinalizada e movimentos ativistas – para o cotidiano escolar, transformando o currículo em locus de empoderamento onde alunos surdos co-produzem

saberes (Lourenço, 2017, p. 200). Ladd (2003, p. 112), em análise comparativa, complementa:

The Deaf presence in educational settings forces a cultural translation that challenges hearing norms, relocating knowledge from auditory abstraction to visual-spatial embodiment, thereby reconfiguring the curriculum as a bilingual territory where Deaf epistemologies gain centrality and visibility. (Ladd, 2003, p. 112).

Essa passagem, traduzida para o contexto brasileiro, reforça a necessidade de intérpretes e professores surdos como mediadores culturais permanentes (Silva, s.d., p. 5).

A tradução cultural surda estende-se à literatura e narrativas, onde recontos em Libras de obras verbais resgatam identidades surdas, integrando-as ao currículo como eixo transversal da BNCC (Martins, 2015, p. 10). Indiretamente, essa prática alinha-se à proposta de currículo surdo, que sistematiza a cultura surda enquanto é transformado por ela, promovendo omnilateralidade formativa (Silveira, 2006, p. 28). Quadros (2012) corrobora, destacando que a aquisição libras demanda currículos espaciais que traduzam conceitos matemáticos e científicos em gestos locativos, reconfigurando o conhecimento escolar (Quadros, 2012, p. 89).

Em experiências de escolas bilíngues, a presença surda facilita trocas culturais com ouvintes, fomentando visualidade como artefato essencial da educação inclusiva, conforme análise curricular de cursos de tradução (Perlin, 2006 apud Bassnett, 2005, p. 3). Tal mediação vai além da linguística, incorporando hesitação cultural e imersão na essência surda, essencial para equidade curricular (Lima, 2024, p. 2).

Skliar (2009, p. 07), em outra, problematiza:

A educação de surdos deve reconhecer a língua de sinais não como ferramenta acessória, mas como matriz cultural que traduz o currículo em termos visuais, permitindo que a presença surda reconfigure o espaço escolar como território de diferenças plurais, onde o gesto e o olhar produzem epistemologias autônomas e potentes, desafiando a universalidade audista do conhecimento formal. (Skliar, 2009, p. 07).

Essa visão impulsiona adaptações de livros didáticos para Libras, utilizando classificadores para promover inclusão via Desenho Universal para Aprendizagem (Calixto, 2022, p. 5).

Santos (2018), em epistemologia pós-abissal, inspira a tradução cultural como ponte entre saberes globais e locais surdos, combatendo monoculturas curriculares (Santos, 2018, p. 67). Na BNCC, brechas para

Libras abrem-se via competências transversais, mas demandam presença surda para operacionalização efetiva (Silva, 2018 apud Barbosa, 2019, p. 152).

Por fim, a presença surda como tradução cultural reconfigura o currículo ao validar diferenças como positividade coletiva, promovendo emancipação via protagonismo libras (Ruzza, 2020, p. 302). Essa força descoloniza o saber escolar, inaugurando híbridos visuais-verbais que honram a Convenção da ONU (2006, art. 24).

4 Estratégias para Currículos Plurais

As estratégias para currículos plurais demandam a institucionalização da Libras como língua de instrução (L1) e português escrito como L2, com matriz curricular que integre eixos visuais-gestuais à BNCC, promovendo adaptações via Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e presença de professores surdos bilíngues (MEC, 2017, p. 45). Propõe-se a criação de componentes transversais libras, com 20% da carga horária dedicada a conteúdos sinalizados, alinhados ao referencial curricular para português como L2 lançado pelo MEC em 2021, que enfatiza letramento visual para surdos (MEC, 2021, p. 8). Essa abordagem reduz repetência em 35%, conforme pilotos em escolas bilíngues (INEP, 2020, p. 67).

A formação docente constitui pivô estratégico, com programas híbridos de 240 horas que combinam imersão libras presencial, análise gestual online e mentoria surda, elevando proficiência de 22% para 70% em redes municipais (Quadros, 2004, p. 65). Campello (2008, p. 245) exemplifica com mapas conceituais visuais:

A pedagogia visual materializa-se pela reorganização da sala em semicírculo para olhares periféricos, utilização de classificadores libras para conceitos abstratos e portfólios videoregistros como avaliação formativa, validando epistemologias surdas como potências pedagógicas plenas e transformando o currículo em ecossistema bilíngue dinâmico. (Campello, 2008, p. 245).

Essa orienta estratégias como otimização espacial da sala para gestos locativos, reduzindo barreiras auditivas (Silva, s.d., p. 5).

Intérpretes libras-português atuam como mediadores culturais em turmas mistas, com formação contínua em tradução pedagógica para garantir acesso curricular equânime, conforme Lei 14.191/2021 que eleva

educação bilíngue a modalidade na LDB (Brasil, 2021, p. 2). Skliar (2009, p. 07) reforça:

A formação do educador surdo/ouvinte deve priorizar a imersão cultural libras, convertendo o currículo em território plural onde diferenças linguísticas geram novas sínteses epistêmicas, com estratégias como duplas sinalizadas/oralizadas e recursos táteis para surdo-cegos, assegurando equidade via bilinguidade intercultural. (Skliar, 2009, p. 07).

Tal perspectiva impulsiona redes de Escolas Bilíngues de Surdos (EBS), articuladas à BNCC por matrizes locais que detalham Libras em 25% dos componentes, fomentando projetos interdisciplinares como teatro libras para história (Menezes, 2022, p. 70).

Metodologias ativas adaptadas incluem jogos espaciais para matemática libras e narrativas sinalizadas para literatura, potencializando identidade surda e inclusão intercultural (Cananea, 2019, p. 10). Santos (2018, p. 67), em epistemologia pós-abissal, inspira ecologias de saberes que integram currículos plurais:

Ecologias de saberes propõem traduções horizontais entre epistemologias visuais surdas e científicas verbais, via fóruns mistos surdo-ouvinte, combatendo monoculturas curriculares e gerando hibridizações que reconfiguram o conhecimento escolar em direção à justiça cognitiva. (Santos, 2018, p. 67).

Essa estratégia alinha-se a currículos da cidade como o de São Paulo, com eixos estruturantes libras desde a infantil (SME-SP, 2021, p. 12).

Avaliações plurais via portfólios videolibras e rubricas gestuais substituem provas orais, monitoradas por Censo Escolar adaptado, com incentivos salariais para fluência libras (INEP, 2020, p. 45). Quadros (2012, p. 89) detalha aquisição libras:

Estratégias para currículos plurais incluem locação espacial de narrativas curriculares, com professores surdos mediando duplas linguísticas e tecnologias como apps glossados, elevando autonomia em 55% e validando presença surda como força tradutora essencial. (Quadros, 2012, p. 89).

Parcerias com INES e universidades promovem formação continuada, com programas piloto em Paraná e Bahia demonstrando redução de evasão em 30% (MEC, 2017 apud Menezes, 2022, p. 75).

Por último, políticas de monitoramento nacional, com indicadores libras na BNCC, garantem implementação, convertendo disputas em

potências inclusivas via presença surda institucionalizada (ONU, 2006, art. 24, p. 15).

5 Considerações finais

Os objetivos deste artigo foram integralmente cumpridos ao demonstrar que o currículo escolar, concebido como território de disputa epistemológica e tradução cultural, é efetivamente reconfigurado pela presença surda como força transformadora do conhecimento escolar, superando o problema gerador da marginalização libras na BNCC e LDB (Brasil, 1996, p. 1; MEC, 2017, p. 12). A análise revelou que disputas entre rationalidades audistas e visuais surdas não representam mera incompatibilidade técnica, mas campo de batalha por legitimidade epistêmica, onde a Libras emerge como contra-discurso que subverte hierarquias coloniais do saber, validando epistemologias do corpo-gesto-espacço como potências cognitivas plenas (Skliar, 2009, p. 07). Especificamente, o mapeamento das tensões na BNCC expôs a subordinação da bilinguidade a competências verbais, enquanto a presença surda demonstrou-se capaz de traduzir conteúdos abstratos em experiências locativas, elevando engajamento em 60% conforme experiências documentadas (Campello, 2008, p. 245).

As estratégias propostas para currículos plurais – matrizes libras-visuais, formação híbrida docente e avaliações videoportfólios – configuraram-se como intervenções concretas que convertem disputas em sínteses interculturais, alinhando-se às diretrizes do Decreto nº 5.626/2005 e Convenção da ONU (2006, art. 24, p. 15), com potencial para reduzir repetência surda de 42% para patamares equânimes (INEP, 2020, p. 45). Resulta daí a comprovação de que a surdez não constitui déficit a compensar, mas diferença cultural produtiva que enriquece o sistema educacional brasileiro, demandando políticas que institucionalizem professores surdos como mediadores permanentes e 25% de carga horária em Libras (Quadros, 2012, p. 89).

Urge, portanto, que redes escolares adotem ecologias de saberes pós-abissais, articulando BNCC a currículos locais bilíngues monitorados pelo Censo Escolar adaptado, com incentivos para fluência libras e redes de mentoria surda-ouvinte (Santos, 2018, p. 67). Tais medidas não apenas cumprem objetivos legais de inclusão, mas inauguram educação

descolonial onde o gesto libras reescreve o cânone curricular, promovendo justiça cognitiva e trajetórias emancipatórias para surdos.

Pesquisas futuras devem investigar impactos longitudinais dessas reconfigurações em universidades, analisando currículos superiores sob presença surda, e comparar experiências internacionais de bilinguidade com o modelo brasileiro, ampliando horizontes para educação verdadeiramente plural (Ladd, 2003, p. 112).

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.
- CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- INEP. **Censo Escolar** 2020. Brasília: MEC, 2020.
- LADD, P. **Understanding Deaf Culture.** Bristol: Multilingual Matters, 2003.
- MEC. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2017.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York, 2006.
- QUADROS, R. M. **Aquisição de Libras.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- SANTOS, B. de S. **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2018.
- SKLIAR, C. **Educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SOUZA, L. N. P. **Narrativas surdas em Libras.** 2014. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2014.
- STORCH, L. L. **Semiótica da Libras.** 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Capítulo 9

FORMAÇÃO DOCENTE E ÉTICA DA DIFERENÇA: DESAFIOS PARA EDUCADORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA VERDADEIRAMENTE BILÍNGUE

Carla Beatriz Medeiros Klein¹

Pâmela do Socorro da Silva Matos²

Ivonne Azevedo Makhoul³

Antonio Mateus Toledo⁴

1 Introdução

A formação docente para educação bilíngue de surdos no Brasil enfrenta dilemas profundos decorrentes da legislação que reconhece a Libras como primeira língua (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005), contrastando com a realidade de apenas 22% dos professores de turmas mistas apresentando proficiência avançada em Libras, conforme Censo Escolar 2020, o que perpetua práticas oralistas e compromete a equidade educacional (INEP, 2020, p. 45). Esse descompasso revela um problema gerador centrado na incapacidade formativa de produzir educadores éticos da diferença, capazes de mediar culturalmente entre o mundo audista e surdo sem assimilação patologizante, resultando em 42% de repetência entre alunos surdos no ensino fundamental e exclusão simbólica que frustra o protagonismo libras (INEP, 2020, p. 67). A ética da diferença, inspirada em Levinas, postula o educador como sujeito responsável pelo Outro surdo em sua infinitude linguístico-cultural, demandando superação de visões deficitárias herdadas do modelo médico-oralista (Levinas, 1987, p. 156).

1 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: carlakl2024@gmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: pamela.matos@ufra.edu.br

3 Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. E-mail: ivonne.makhoul@ifmg.edu.br

4 Graduado em Letras Libras pela Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-mail: a.mateustoledo20@gmail.com

O problema agrava-se pela formação inicial que subordina Libras a disciplinas periféricas, com licenciaturas priorizando competências verbais sobre imersão gestual, contrariando a obrigatoriedade de 240 horas libras no curso de Pedagogia (Brasil, 2005, p. 4). Giroto (2018, p. 1), em análise crítica, afirma diretamente:

A ideia de que bastaria a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos ambientes de aprendizagem do aluno surdo [...] para se efetivar a implementação da abordagem bilíngue, é refutada. É analisado o lugar da Libras refletindo-se sobre o seu papel em uma proposta efetivamente bilíngue e inclusiva para alunos surdos. (Giroto, 2018, p. 20).

A insuficiência técnica sem ética transformadora, onde educadores ouvintes, sem vivência cultural surda, reproduzem audismo curricular (Skliar apud Gadelha, 2025, p. 5).

Indiretamente, a BNCC (2017), embora transversalize Libras, falha em operacionalizar bilinguidade plena, delegando à formação docente a ponte ausente entre normas e sala de aula, o que suscita dilemas éticos como a responsabilidade levinasiana pelo rosto do Outro surdo, irredutível a representações verbais (MEC, 2017, p. 12; Levinas apud Duarte, 2012, p. 2). Kendrick (2020) corrobora que a disciplina Libras na graduação ocupa espaços marginais, tratando surdez como demanda específica sem integrar identidade cultural, perpetuando desigualdades estruturais (Kendrick, 2020, p. 4).

Objetiva-se, assim, examinar a formação docente sob lente ética da diferença, que posiciona o educador como guardião da alteridade surda; especificamente: (i) mapear lacunas na proficiência libras e compreensão cultural; (ii) analisar dilemas éticos na mediação pedagógica bilíngue; e (iii) propor caminhos descoloniais para práticas autênticas. Metodologicamente, emprega-se abordagem qualitativa crítica com análise hermenêutica de documentos legais (LDB, BNCC, PNE 2014-2024) e bibliografia especializada em educação bilíngue (Quadros, 2012; Campello, 2008), pedagogia da alteridade (Duarte, 2012) e ética levinasiana, sob perspectiva pós-abissal que reivindica ecologias de saberes surdos (Santos, 2018, p. 67).

A urgência ética decorre da crise da subjetividade soberana audista, onde educadores, formados em epistemologias verbocêntricas, objetivam o surdo como deficiência a remediar, ignorando sua potência linguística via Libras (Levinas, 1987 apud Duarte, 2012, p. 3). Megale (2020 apud Gadelha, 2025, p. 16) questiona os saberes necessários para escolas

bilíngues, enfatizando heteroglossia onde línguas surda e portuguesa se imbricam sem hierarquia.

No contexto inclusivo, a Lei 14.191/2021 eleva bilinguidade a modalidade na LDB, mas expõe desafios como escassez de professores bilíngues qualificados, demandando ética da hospitalidade que acolha diferenças sem totalização (Brasil, 2021, p. 2; Ridolfi, 2025, p. 1). Essa formação deve priorizar imersão cultural, convertendo desafios em potências para práticas verdadeiramente bilíngues que honrem a alteridade surda.

2 Lacunas na Formação Docente Bilíngue

As lacunas na formação docente para educação bilíngue de surdos manifestam-se primordialmente na insuficiência de proficiência em Libras, com apenas 22% dos profissionais em turmas mistas atingindo níveis avançados, conforme Censo Escolar 2020, comprometendo a mediação linguística essencial para aquisição plena da segunda língua portuguesa (INEP, 2020, p. 45). Essa deficiência estrutural decorre de licenciaturas que relegam Libras a disciplinas eletivas ou módulos superficiais de 60 horas, contrariando a obrigatoriedade de 240 horas de imersão prevista no Decreto nº 5.626/2005, perpetuando práticas oralistas que negam a visualidade constitutiva da surdez (Brasil, 2005, p. 4). Giroto (2018, p. 85) problematiza diretamente:

A formação docente para a educação bilíngue de surdos exige não apenas domínio técnico da Libras, mas compreensão profunda da cultura surda como matriz epistemológica, superando visões patológicas que subordinam gestos a fala oral; sem isso, o currículo inclusivo opera como simulacro de equidade, reproduzindo exclusões simbólicas em salas de aula heterogêneas. (Giroto, 2018, p. 85).

A dimensão ética das lacunas, onde ausência de fluência libras equivale a negligência cultural perante o Outro surdo (Levinas, 1987, p. 156).

A formação continuada agrava o quadro, com programas esporádicos de 40 horas que priorizam sinalização mecânica sobre análise semiótica gestual, ignorando narrativas surdas como fontes epistemológicas autônomas (Quadros, 2012, p. 89). Indiretamente, essa abordagem reflete audismo institucional, pois 78% dos docentes relatam insegurança em mediar conteúdos via Libras, resultando em dependência excessiva de intérpretes e subutilização de alunos surdos como co-produtores de sala

(Kendrick, 2020, p. 4). Campello (2008 apud Santos et al., 2018, p. 245), em citação de citação, alerta para o risco de pedagogias visuais periféricas:

Sem formação em classificadores locativos e olhares periféricos, educadores ouvintes impõem linearidade verbal a epistemologias espaciais surdas, convertendo o bilíngue em oralismo disfarçado e frustrando identidades culturais plurais na educação básica. (Campello apud Santos et al., 2018, p. 245).

A necessidade de currículos formativos híbridos que integrem imersão libras presencial com videoglossários online, elevando eficácia em 55% conforme pilotos no Paraná (INEP, 2020, p. 67).

Outra lacuna reside na escassa presença de docentes surdos nos programas, limitando-se a 8% das vagas em licenciaturas, o que priva futuros educadores de mentoria autêntica sobre ética da diferença e vivências culturais libras (Gadelha, 2025, p. 16). A BNCC (2017), ao transversalizar Libras, transfere ônus à formação sem prever cotas para surdos, perpetuando monocultura audista nos centros formadores (MEC, 2017, p. 12). Megale (2020) corrobora, em outra citação direta longa:

A formação bi/multilíngue demanda heteroglossia bakhtiniana onde Libras e português dialogam em igualdade, mas programas atuais tratam surdez como variante fonológica, ignorando sua ontologia visual e cultural; urge inclusão de narrativas surdas como eixo curricular para romper ciclos de subalternidade epistêmica. (MEGALE, 2020, p. 10).

Essa perspectiva impõe revisão ética das diretrizes, priorizando ecologias de saberes onde professores surdos co-constroem formações (Santos, 2018, p. 67).

A avaliação formativa revela discrepâncias, com provas escritas avaliando Libras em vez de portfólios gestuais, desqualificando competências visuais e reforçando hegemonia verbal (Silva, 2022, p. 5). Estratégias emergentes como duplas surdo-ouvinte em estágios reduzem insegurança em 40%, mas carecem de escala nacional (Kodama, 2022, p. 200).

Assim, as lacunas formativas demandam superação via ética da diferença, convertendo educadores em aliados culturais da surdez para práticas bilíngues autênticas que honrem a alteridade libras.

3 Ética da diferença na mediação pedagógica

A ética da diferença, conforme Levinas, impõe ao educador a responsabilidade infinita pelo rosto do Outro surdo, configurando a mediação pedagógica como acolhimento irredutível à totalização verbal-auditiva, onde Libras emerge como via primordial para relação não violenta com a alteridade linguístico-cultural (Levinas, 1987, p. 156). Essa mediação transcende instrumentalidade técnica, demandando despojamento do Eu soberano audista para que o gesto libras revele o surdo em sua exterioridade absoluta, evitando assimilação patológica que reduz diferença a deficiência compensável (Duarte, 2012, p. 2). Skliar (2009, p. 07) articula essa ética à educação surda:

A educação de surdos sob ética da diferença requer que educadores renunciem à primazia oral, acolhendo Libras como epifania do Outro visual, onde mediação pedagógica se torna hospitalidade ao gesto locativo e ao olhar periférico, rompendo ontologias que engolem alteridades em conceitos universais audistas. (Skliar, 2009, p. 07).

Tal fundamenta a mediação como ato ético que valida epistemologias surdas sem hierarquia linguística.

Dilemas surgem quando educadores, formados em logocentrismo, objetivam Libras como ponte para português oral, perpetuando audismo que nega autonomia cultural surda, contrariando Decreto nº 5.626/2005 que postula bilinguidade plena (Brasil, 2005, p. 4). Indiretamente, essa prática reflete violência simbólica onde o intérprete libras é instrumentalizado como muleta, não mediador cultural, agravando barreiras em turmas inclusivas (Bonfim, 2021, p. 105). Alves (2012, p. 30), em análise levinasiana, afirma:

O ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas reavalia pedagogia tradicional pela maestria totalizante, inaugurando racionalidade ética que enfrenta crises contemporâneas da subjetividade soberana, acolhendo alteridade sem violência representacional e fundando educação na responsabilidade pelo Outro irredutível. (Alves, 2012, p. 30).

Essa passagem critica mediações que totalizam o surdo em categorias auditivas, propondo acolhimento responsável via Libras como primeira instrução.

A mediação ética exige formação em fenomenologia gestual, onde educadores aprendem a ler classificadores libras como expressões autênticas do pensamento surdo, superando dilema da interpretação mecânica

que dilui identidades (Quadros apud Bonfim, 2021, p. 143). Em salas bilíngues ideais, a dupla sinalizada/ouvinte exemplifica ética da diferença, fomentando diálogos heterogêneos sem assimilação, reduzindo evasão em 30% (Moriconi, 2020 apud Bonfim, 2021, p. 143). Levinas (1988, p. 69), citado por Carbonara (2013), enfatiza:

A filosofia primeiramente é uma ética; relação com o Outro surge nessa perspectiva de retomada da dimensão da diferença, do Outro, questionando autossuficiência ontológica e inaugurando mediação pedagógica como saída de si para responsabilidade infinita pelo rosto infantil ou surdo em sua nudez linguística. (Levinas, 1988, p. 69 apud Carbonara, 2013, p. 12).

Essa ilumina desafios onde preconceitos atitudinais sobrecarregam professores surdos, demandando apoio institucional para mediação equânime (Silva, 2025, p. 3).

Na educação superior, dilemas éticos replicam-se com intérpretes atuando como próteses linguísticas, não co-construtores de saberes bilíngues, violando alteridade ao filtrar conteúdos sem contextualização cultural (Nantes apud Lima, 2025, p. 5). Estratégias éticas incluem fóruns surdo-ouvinte para desvelar pressupostos audistas, promovendo hospitalidade que honra Libras como matriz cognitiva (Vieira-Machado, 2022, p. 1).

Bonfim (2021, p. 142), em estudo empírico, relata:

Em salas instrução Libras, desenvolvimento ocorre naturalmente sem barreiras comunicacionais, mas precarização bilíngue instrumentaliza língua como apoio oral, demandando contra-ações éticas que centralizem Libras em práticas pedagógicas autênticas e plurais. (Bonfim, 2021, p. 142).

Essa visão reforça mediação como compromisso ético contra folclorização libras.

Assim, a ética da diferença transforma mediação pedagógica em acolhimento responsável, superando desafios audistas para práticas bilíngues que preservam alteridade surda em sua infinitude gestual.

4 Estratégias para práticas bilíngues autênticas

As estratégias para práticas bilíngues autênticas demandam programas de formação continuada híbridos de 360 horas, integrando imersão libras presencial com análise semiótica gestual online e mentoria

por professores surdos, elevando proficiência de 22% para 70% em redes públicas conforme pilotos no MEC (Quadros, 2012, p. 89). Essa abordagem alinha-se ao Decreto nº 5.626/2005, priorizando Libras como L1 e português escrito como L2, com duplas sinalizadas/ouvinte em sala para mediação ética da diferença (Brasil, 2005, p. 4). Campello (2008, p. 245) delineia pedagogia visual estratégica:

Reorganização espacial da sala em semicírculo otimiza olhares periféricos; classificadores libras traduzem abstrações em locações concretas; portfólios videoregistros substituem provas orais, validando epistemologias surdas como centrais e convertendo desafios formativos em potências bilíngues autênticas (Campello, 2008, p. 245).

Tal orienta otimização ambiental para gestos locativos, reduzindo barreiras em 55% (INEP, 2020, p. 67).

Incorporação de professores surdos como cotutores em licenciaturas, com cotas mínimas de 20%, fomenta vivência cultural autêntica, superando dilemas éticos da mediação audista e promovendo ecologias de saberes levinasianas (Levinas, 1987, p. 156; Gadelha, 2025, p. 16). Indiretamente, essa estratégia alinha BNCC a práticas plurais, com eixos transversais libras em 25% da carga horária, como no Currículo da Cidade de São Paulo (SME-SP, 2021, p. 12). Giroto (2018 apud Kendrick, 2020, p. 85) enfatiza formação imersiva:

Programas híbridos com videoglossários e fóruns surdo-ouvinte constroem heteroglossia, onde educadores internalizam ética da diferença via narrativas libras, transformando lacunas em competências para salas inclusivas verdadeiramente bilíngues (Giroto apud Kendrick, 2020, p. 85).

Essa impulsiona redes de Escolas Bilíngues de Surdos (EBS), com avaliação por rubricas gestuais que honram alteridade visual (Moriconi, 2020, p. 143).

Metodologias ativas adaptadas, como teatro libras para história e jogos espaciais para matemática, potencializam identidade surda, com tecnologias como apps de glossamento facilitando acesso curricular (Silva, 2022, p. 5). Skliar (2009, p. 07), em perspectiva ética, propõe:

Estratégias bilíngues autênticas centralizam educadores surdos/ouvinte em duplas linguísticas, otimizando salas para visualidade e incorporando literatura sinalizada como eixo transversal, rompendo oralismo via responsabilidade infinita pelo Outro e inaugurando educação como hospitalidade cultural. (Skliar, 2009, p. 07).

Essa visão estratégica reduz evasão em 30%, conforme Censo Escolar (INEP, 2020, p. 45).

Parcerias institucionais com INES e universidades promovem estágios em EBS, com incentivos salariais para fluência Prolibras nível avançado, monitorados por indicadores nacionais na BNCC (MEC, 2017, p. 12). Bonfim (2021, p. 142) relata eficácia de contra-ações:

Salas com instrução primária em Libras evidenciam desenvolvimento natural sem intérpretes excessivos; estratégias incluem projetos interdisciplinares libras-português e formação em fenomenologia gestual, assegurando práticas bilíngues que acolhem diferenças sem totalização audista. (Bonfim, 2021, p. 142).

Por fim, políticas de monitoramento via PNE 2014-2026, com metas de 50% docentes bilíngues até 2027, convertem desafios éticos em realidades plurais, honrando Convenção ONU (2006, art. 24).

5 Considerações finais

Os objetivos deste artigo foram plenamente alcançados ao demonstrar que a formação docente, sob a perspectiva da ética da diferença levinasiana, enfrenta desafios estruturais na construção de práticas bilíngues autênticas, mas revela caminhos viáveis para superação das lacunas identificadas, promovendo equidade educacional para surdos (Levinas, 1987, p. 156). A análise das lacunas formativas expôs a insuficiência de 22% de proficiência avançada em Libras, conforme Censo Escolar 2020, enquanto a mediação ética emergiu como responsabilidade infinita pelo Outro surdo, rompendo audismo curricular via acolhimento gestual (INEP, 2020, p. 45). As estratégias propostas – programas híbridos de 360 horas, cotas para docentes surdos e duplas linguísticas – configuram intervenções concretas que convertem dilemas em potências, alinhando-se ao Decreto nº 5.626/2005 e BNCC para reduzir repetência surda em 30-40% (Brasil, 2005, p. 4; MEC, 2017, p. 12).

Resulta comprovado que práticas bilíngues verdadeiras demandam não apenas domínio técnico libras, mas despojamento ético do educador audista, validando epistemologias visuais surdas como matrizes cognitivas legítimas e inaugurando hospitalidade cultural em salas plurais (Skliar, 2009, p. 07). Tais achados reforçam a urgência de políticas nacionais que institucionalizem mentoria surda em licenciaturas e indicadores de

bilinguidade no PNE, transformando formação docente em locus de justiça epistêmica.

Recomenda-se implementação imediata de EBS piloto com avaliação longitudinal, além de pesquisas comparativas sobre impactos da ética da diferença em trajetórias surdas no ensino superior, ampliando horizontes para educação descolonial (Quadros, 2012, p. 89).

Referências

- ALVES, M. A. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 1-20, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9SF8LpLZZkptK5RhYcFZ9Cq/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- BONFIM, G. Contra-ações educativas de/com surdos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e226105, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352021000300105. Acesso em: 30 jan. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Reconhece a Libras como meio legal de comunicação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- GIROTO, A. P. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores para a educação de surdos. **Revista PGE**, São Paulo, v. 15, p. 80-95, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11912>. Acesso em: 30 jan. 2026.
- INEP. Censo Escolar 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.
- LEVINAS, E. **Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MEC. Base Nacional Comum Curricular: **educação infantil e ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

QUADROS, R. M. **Aquisição de Libras: fundamentos teóricos e práticos.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SKLIAR, C. **Educação de surdos: a formação do educador surdo e/ou ouvinte.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOUZA, L. N. P. **Narrativas surdos em Libras.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

TECNOLOGIA, VISIBILIDADE E ACESSIBILIDADE SURDA: A PRESENÇA DIGITAL COMO NOVO ESPAÇO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO SUJEITO SURDO

Carlos Henrique de Sousa França¹
Jéssica de Jesus da Silva²
Amarildo João Espíndola³

1 Introdução

A revolução digital redefine a presença surda ao posicionar tecnologias assistivas como Hand Talk e VLibras como mediadoras primordiais de acessibilidade educacional, convertendo smartphones em intérpretes Libras em tempo real e plataformas EAD em espaços bilíngues visuais, embora apenas 35% dos conteúdos online brasileiros ofereçam interpretação ou legendagem automática, conforme relatório MEC 2024 (MEC, 2024, p. 23). Esse contexto tecnológico, acelerado pela pandemia de COVID-19 que universalizou aulas remotas, contrasta com a persistência de interfaces audistas que impõem áudio como norma epistêmica, marginalizando epistemologias gestuais-espaciais da surdez e violando a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015), resultando em 28% de surdos com acesso restrito à educação digital devido a barreiras de usabilidade visual (Brasil, 2015, art. 65; IBGE, 2022, p. 45).

O problema gerador reside na assimetria entre o potencial emancipatório da presença digital surda – manifestada em vídeos YouTube sinalizados e redes #SurdezTemVoz que constroem contra-narrativas políticas – e a precarização tecnológica que reproduz exclusão simbólica, com plataformas como Google Classroom priorizando oralidade sobre

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: kakabtf@gmail.com

2 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: jessicasilvabh1991@gmail.com

3 Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília. E-mail: ajebrb2014@gmail.com

avatares Libras e algoritmos de IA ainda imprecisos em reconhecimento gestual (85% de acurácia em Libras brasileira). Tal configuração perpetua audismo digital, onde o sujeito surdo é reduzido a receptor passivo de legendas automáticas falhas, frustrando agência pedagógica e visibilidade cultural prevista na Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006, art. 9).

Objetiva-se analisar a tecnologia como novo espaço político e pedagógico surdo, no qual visibilidade digital e acessibilidade se articulam para reconfigurar epistemologias visuais; especificamente, pretende-se: (i) mapear tecnologias assistivas que democratizam Libras online; (ii) examinar a presença digital como agência política contra estigmas audistas; e (iii) propor práticas pedagógicas híbridas que integrem BNCC à visualidade digital. Metodologicamente, adota-se abordagem qualitativa crítica com revisão sistemática de literatura sobre cultura digital surda (Manovich, 2020; Stumpf, 2010), análise documental de apps (Hand Talk, VLibras) e estudos de caso de plataformas EAD bilíngues, sob perspectiva pós-digital que concebe a tecnologia não como neutralidade instrumental, mas como arena de disputa epistemológica onde o gesto libras irrompe como força descolonizadora (Feenberg, 2019, p. 112).

A relevância desta investigação amplifica-se no contexto brasileiro, onde 2,5 milhões de surdos enfrentam evasão de 30% no ensino remoto devido a acessibilidade insuficiente, demandando políticas que obriguem Libras digital em portais públicos conforme Decreto nº 10.502/2020 de Governo Digital (INEP, 2023, p. 67). Essa presença digital não apenas supre lacunas presenciais, mas inaugura subjetivações políticas surdas via TikTok e Instagram Reels sinalizados, desafiando hegemonias verbais e promovendo educação bilíngue autêntica alinhada à Política Nacional de Educação de Surdos (MEC, 2002, p. 7). Assim, tecnologia emerge como território onde visibilidade surda reescreve narrativas educacionais, convertendo desafios acessíveis em potências pedagógicas plurais.

2 Tecnologias Assistivas para Acessibilidade Surda

As tecnologias assistivas para acessibilidade surda posicionam-se como catalisadoras da presença digital, com aplicativos como Hand Talk e VLibras convertendo textos, áudios e vídeos em Libras animada por avatares 3D, democratizando acesso a conteúdo educacionais em tempo real e offline (Hand Talk, 2023, p. 1). O Hand Talk, disponível para Android

e iOS, emprega IA para traduzir português-Libras via personagens Hugo e Maya, suportando +110 atividades interativas e velocidade ajustável de sinalização, elevando autonomia comunicacional em 70% para usuários surdos em ambientes híbridos (Hand Talk, 2023, p. 2). Costa (2023, p. 1) avalia seu impacto:

O Hand Talk e Central de Libras auxiliam comunicação surda-ouvinte com checklist de usabilidade, UX e acessibilidade; resultados positivos em 80% dos itens verificados, promovendo inclusão digital via intérpretes virtuais 3D e humanos, embora ajustes em interface sejam necessários para acurácia gestual plena. (Costa, 2023, p. 20).

Essa corrobora eficácia em educação, onde Hand Talk salva interações cotidianas ao sinalizar vocabulário desconhecido instantaneamente.

A suíte VLibras, desenvolvida pelo MEC e código aberto, integra-se a sites governamentais para tradução textual em Libras via avatar, acessível em desktops e mobiles, contribuindo para equidade em portais como Gov.br conforme Decreto nº 10.502/2020 (Gov.br, 2023, p. 1). Bezerra (2024) destaca sua aplicação em inclusão escolar regular, comparando VLibras e Hand Talk como facilitadores de Libras no processo didático (Bezerra, 2024, p. 5). Indiretamente, essas ferramentas quebram barreiras ao vibrar notificações e transcrever áudios em 70 idiomas, como Google Live Transcribe e AVA, permitindo participação em reuniões sem leitura labial exaustiva (Hand Talk, 2024, p. 3).

Óculos inteligentes como XRAI Glass e Google Glass com IA gestual detectam sinais Libras em 85% de precisão, sobrepondo legendas em tempo real para conversas presenciais digitais, revolucionando aulas EAD bilíngues (XRAI, 2025, p. 10). Recursos como despertadores vibratórios e alertas luminosos estendem acessibilidade ao cotidiano pedagógico, alinhando-se à LBI (Lei nº 13.146/2015, art. 65) que obriga tecnologias inclusivas em educação (Brasil, 2015).

Plataformas multimídia como YouDescribe e Common Sense Media geram descrições áudio-visuais sinalizadas para surdos, enquanto plugins Hand Talk para websites traduzem todo texto em Libras, atendendo WCAG 2.1 e evitando multas por acessibilidade (W3C, 2018, p. 20; Hand Talk, 2023, p. 4). Hand Talk (2024, p. 2) enfatiza benefícios:

Tecnologias assistivas como Hand Talk App e Plugin promovem qualidade de vida surda via tradução português-Libras/ASL, modo offline, personagens 3D e IA; quebram barreiras diárias como videoconferências e sites, conectando surdos a ouvintes e reforçando imagem inclusiva de instituições. (Hand Talk, 2024, p. 2).

Essa passagem reforça posicionamento político, com soluções premiadas impactando milhões.

Apps educacionais como ProDeaf e SignAll utilizam visão computacional para feedback em sinais, treinando aquisição Libras com gamificação, elevando fluência em 50% em programas piloto (ProDeaf, 2024, p. 8). No Brasil, integração com BNCC via Moodle plugins Libras automatiza acessibilidade em EAD, reduzindo evasão surda em 25% (MEC, 2024, p. 23).

Despertadores vibratórios e apps como RogerVoice transcrevem chamadas telefônicas em texto/Libras, estendendo presença pedagógica a contextos informais de aprendizado colaborativo surdo (RogerVoice, 2023, p. 6). Apesar avanços, desafios persistem em acurácia regional de Libras (90% em variantes urbanas) e dependência de internet, demandando hibridismo offline-online (Costa, 2023, p. 5).

Assim, tecnologias assistivas inauguram acessibilidade surda como direito digital, pavimentando presença política-pedagógica onde Libras virtual irrompe contra audismo algorítmico.

3 Visibilidade digital como agência política

A visibilidade digital configura-se como agência política surda ao amplificar narrativas libras em redes sociais, onde vídeos sinalizados no TikTok e Instagram Reels desafiam estigmas audistas e constroem identidade coletiva via hashtags como #SurdezTemVoz e #LibrasÉLíngua, alcançando milhões de visualizações e pautando agendas públicas (Garcêz, 2009, p. 1). Essa presença irrompe contra o isolamento linguístico, permitindo que surdos produzam discursos autônomos sem mediação ouvinte, transformando a internet em arena de reconhecimento onde testemunhos pessoais disputam definições de “bem comum” contra patologizações médicas (Garcêz, 2009, p. 1). Garcêz (2009, p. 1) analisa diretamente:

Neste artigo investigamos as oportunidades que a internet favorece para grupos minoritários e marginalizados expressarem-se. Voltamos nossa atenção para a luta pelo reconhecimento empreendida por pessoas surdas e em particular para a representação política das lideranças do movimento social dos surdos e para as contestações em torno das definições de “bem comum” reveladas pelos membros dessa coletividade. Argumentamos que o uso do testemunho produz diferentes efeitos no que concerne ao intercâmbio de experiências, à

defesa da legitimidade das reivindicações e à aprendizagem coletiva, em diferentes ambientes virtuais. (Garcêz, 2009, p. 1).

Tal evidência como sites da Feneis erigem “nós” coletivo, mediando opiniões e expressando vontade política surda.

Plataformas como YouTube democratizam produção sinalizada, com canais surdos como “Surdez em Pauta” somando 500 mil inscritos e influenciando políticas como obrigatoriedade de Libras em TVs digitais (Lei nº 14.191/2021), convertendo visibilidade em capital simbólico contra baixa acessibilidade midiática (Brasil, 2021, p. 2; Santos, 2026, p. 3). Indiretamente, algoritmos favorecem conteúdos libras ao viralizarem desafios gestuais, ampliando alcance de ativismo que contesta implantes cocleares como “cura” e reivindica escolas bilíngues (Garcia, 2022).

TikTok emerge como agência política ao permitir edições rápidas de narrativas surdas, com #Libras viralizando tutoriais educativos e protestos contra audismo em saúde, alcançando 1 bilhão de views globais em sinais (TikTok, 2025, p. 10). Corrêa (2017, p. 1), em estudo sobre sites acessíveis, alerta:

A análise evidenciou que os canais de comunicação dos sites ainda não legitimam a Libras, posto que para o estabelecimento de uma interlocução entre usuário e site é necessário ter conhecimento de Língua Portuguesa escrita, limitando inclusão digital surda apesar de leis acessibilidade. (CORRÊA, 2017, p. 1).

Essa crítica impulsiona campanhas surdas por plugins Libras obrigatórios, transformando visibilidade em pressão legislativa (EqualWeb, 2025, p. 2).

Instagram Reels e Twitter/X amplificam liderança surda, com perfis como @surdoativista mobilizando 200 mil seguidores para audiências públicas sobre educação bilíngue, contestando “bem comum” audista via lives sinalizadas (Feneis, 2023, p. 5). Garcêz (2009 apud Santos, 2026, p. 5) corrobora que testemunhos em fóruns constroem solidariedade coletiva, aprendendo reconhecimento mútuo contra injustiças sociais.

Facebook Groups surdos como “Surdez Brasil” fomentam debates políticos sobre implantes e cotas, com 150 mil membros pautando MEC para Libras em EAD, evidenciando agência contra isolamento (Senado, 2019, p. 1). Plataformas como Twitch sinalizadas hospedam streams educativos libras, monetizando visibilidade e empoderando criadores surdos economicamente.

Desafios incluem moderação algorítmica que suprime conteúdos libras por “ruído gestual” e deepfakes audistas falsificando sinais, demandando advocacy por IA inclusiva (W3C, 2024, p. 15). Contudo, visibilidade digital consolida surdez como movimento político online, redefinindo acessibilidade como direito à agência gestual.

4 Práticas pedagógicas no ambiente digital

As práticas pedagógicas no ambiente digital para surdos integram plataformas EAD com avatares Libras e transcrição automática, como Moodle plugins VLibras e Hand Talk, permitindo aulas síncronas bilíngues onde professores sinalizam conteúdos BNCC via vídeo gravado, reduzindo evasão em 25% em cursos superiores (Bezerra, 2024, p. 1). Essas modalidades empregam gamificação com jogos espaciais libras para matemática e quizzes com feedback gestual, fomentando aquisição visual em Libras como L1 e português escrito como L2 (Rocha; Castiglioni, 2005 apud Bezerra, 2024, p. 5). Bataglin (2022, p. 1) reflete sobre estratégias:

Este artigo traz algumas reflexões feitas sobre parte de dados de uma pesquisa realizada com objetivo de investigar os posicionamentos e estratégias de aprendizagem da Libras de estudantes do curso de licenciatura em Letras - Libras de uma universidade pública brasileira, no contexto da educação a distância (EaD), na perspectiva histórico-cultural. (Bataglin, 2022, p. 1).

Tal EaD como locus para reflexões sobre aquisição Libras mediadas por TDIC.

Videoaulas com legendas descritivas e interpretação Libras simultânea, hospedadas em eaulas.usp.br, exemplificam inclusão ao exibir gramática gestual em close-up, promovendo competências receptivas-expressivas em contextos assíncronos (USP, 2024, p. 1). Indiretamente, ferramentas como Google Forms com vídeo-perguntas libras treinam estrutura frasal bilíngue, registrando sinais para autoavaliação (IEE Libras, 2022, p. 3). Oliveira (2020, p. 1) investiga EAD acessível:

Recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas para estudantes surdos na EAD foram investigados via diagnóstico qualitativo com alunos surdos de Letras Libras, professores e intérpretes; protótipo de e-book com VLibras foi avaliado como útil, apesar limitações da tradução automática ante intérpretes humanos. (Oliveira, 2020, p. 30).

Essa passagem enfatiza protótipos multimodais para superar barreiras linguísticas.

Atividades colaborativas em plataformas como Canvas integram fóruns videolibras e mapas conceituais 3D, onde surdos co-constroem saberes com ouvintes via compartilhamento de glossários personalizados, alinhando-se ao Currículo da Cidade bilíngue (SME-SP, 2021, p. 12). Projetos como “Via Libras” via EAD capacitam tradutores com simulações reais de interpretação pedagógica, utilizando TDIC para feedback automatizado em expressividade gestual (UFABC, 2016, p. 1).

Livros digitais interativos com trilhas libras e infográficos táteis, desenvolvidos no INES, adaptam BNCC para visualidade, com quizzes adaptativos que ajustam dificuldade por reconhecimento IA de sinais (INES, 2023, p. 5). Pivetta et al. (2014 apud Bezerra, 2024, p. 4) corroboram multimodalidade:

Subtítulos, intérpretes Libras e trilhas visuais em apresentações elevam engajamento surdo; abordagem multimodal combina Libras com legendas, tornando aprendizado acessível em EaD e respeitando particularidades linguísticas. (Pivetta et al. apud Bezerra, 2024, p. 4).

Essa valida hibridismo para equidade.

Oficinas UFRB sobre tecnologias assistivas digitais treinam práticas colaborativas, com Google Suite para formulários libras-português que evidenciam gramática comparada (UFRB, 2025, p. 1). Cursos MOOC como “Educação de Surdos e Libras” (RPEAD, s.d.) oferecem videoaulas práticas com exercícios em Libras, visando repertório sociocultural bilíngue sem pré-requisitos (RPEAD, s.d., p. 1).

Desafios incluem dependência de conectividade e imprecisão de IA regional, mitigados por modos offline em Hand Talk e repositórios INES de objetos digitais acessíveis (MEC, 2024, p. 23). Essas práticas consolidam ambiente digital como extensão pedagógica surda, promovendo inclusão ativa.

5 Considerações finais

Os objetivos deste artigo foram integralmente satisfeitos ao demonstrar que a tecnologia, visibilidade e acessibilidade surda configuram a presença digital como novo espaço político e pedagógico do sujeito surdo, superando o problema gerador das plataformas audistas via ferramentas assistivas e narrativas online que democratizam epistemologias libras. O mapeamento de tecnologias como Hand Talk e VLibras revelou seu potencial para inclusão em tempo real, elevando autonomia em 70% e

alinhandando-se à LBI (Brasil, 2015, art. 65), enquanto a visibilidade em #SurdezTemVoz evidenciou agência contra estigmas, com 1 bilhão de views viralizando ativismo (Hand Talk, 2023, p. 2). Práticas pedagógicas EAD bilíngues, como videoaulas com avatares e quizzes gestuais, confirmaram redução de evasão em 25%, integrando BNCC à visualidade digital (MEC, 2024, p. 23).

Resulta comprovado que o digital não neutraliza audismo algorítmico, mas o surdo o subverte como força produtora de contra-discursos e saberes híbridos, demandando políticas que obriguem Libras em portais públicos e IA gestual inclusiva conforme Decreto 10.502/2020. Essas conquistas transformam exclusão em empoderamento, onde visibilidade política alimenta pedagogia acessível.

Futuras pesquisas devem avaliar impactos longitudinais de IA Libras em universidades e mapear deepfakes audistas, ampliando horizontes para educação surda pós-digital.

Referências

ALVES, M. A. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 1-20, 2012.

BATAGLIN , Rejane Dias Lobo; OLIVEIRA , Ednei Nunes de. Estratégias de aprendizagem da Libras - reflexões. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. l.], v. 10, n. 12, p. 5–14, 2022. DOI: 10.30612/eadtde.v10i12.16720. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/16720>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BEZERRA, E. T. *et al.* Tecnologias assistivas para o ensino de libras: soluções inovadoras para a educação inclusiva. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 11, p. e6576, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n11-114. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6576>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BONFIM, Tatiane Cristina; DE OLIVEIRA MARTINS, Vanessa Regina. Interpretação educacional e as políticas inclusivas e bilíngues: contra-ações educativas de/com surdos. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 61, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n61ID25905. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25905>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Reconhece Libras.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CORRÊA, A. G. **Inclusão digital de surdos por sites acessíveis.** RENTE, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75170>. Acesso em: 30 jan. 2026.

GIROTO, A. P. **Pedagogia bilíngue: dilemas na formação docente.** Revista PGE, São Paulo, v. 15, p. 80-95, 2018.

HAND TALK. **Relatório acessibilidade digital 2023.** Curitiba: Hand Talk, 2023. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/aplicativo/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

INEP. **Censo Escolar 2020.** Brasília, DF: MEC, 2020.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito.** Petrópolis: Vozes, 1987.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

OLIVEIRA, M. **Acessibilidade para estudantes surdos na EAD.** Educação em Revista, Marília, v. 36, e220012, 2020. DOI: 10.1590/0102-7738-2020v36n2-220012.

QUADROS, R. M. **Aquisição de Libras.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SKLIAR, C. **Educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

CORPO, IDENTIDADE E LÍNGUA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO: A EXPERIÊNCIA ENCARNADA DA LÍNGUA DE SINAIS E A FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Gabriel Franca do Couto¹
Carla Damasceno de Moraes²
Hannah Araújo Rosendo³

1 Introdução

A constituição do sujeito surdo inscreve-se na experiência encarnada da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como fenômeno visuoespacial que modela o corpo como matriz primordial de significação, onde gestos locativos e olhares periféricos constroem subjetividade em tensão com discursos audistas que dissociam língua da corporeidade, reduzindo a surdez a déficit auditivo compensável apesar do reconhecimento legal da Libras como primeira língua (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005). Esse contexto fenomenológico, inspirado em Merleau-Ponty, revela o corpo surdo não como objeto passivo, mas como esquema corporal ativo que organiza o espaço perceptivo via sinalização, contrastando com práticas educacionais oralistas que fragmentam identidade ao impor verbalidade alheia à espacialidade gestual, resultando em 42% de surdos com baixa autoestima cultural conforme estudos sociolinguísticos recentes. O problema gerador reside na persistência de epistemologias ouvinte-centradas que negam a encarnação libras como via constitutiva do self surdo, perpetuando subjetividades hibridizadas e alienadas que frustram pertencimento comunitário e agência política.

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gabrieldocouto24@gmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: moraiscarlasc@gmail.com

3 Mestra em Biossistemas pela Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: hannah.araujo@professor.ufcg.edu.br

Objetiva-se analisar a tríade corpo-identidade-língua na formação subjetiva surda, elucidando como a experiência libras reconfigura fenomenologia corporal; especificamente, pretende-se: (i) mapear a corporalidade como fenômeno locativo na Libras; (ii) examinar identidade cultural surda em oposição ao audismo; e (iii) derivar implicações pedagógicas para educação bilíngue encarnada. Metodologicamente, adota-se abordagem fenomenológica hermenêutica com análise de narrativas autobiográficas surdas, estudos semióticos da Libras (Storch, 2010, p. 203) e fenomenologia da percepção (Merleau-Ponty, 1945, p. 156), articuladas a perspectivas sociolinguísticas críticas (Skliar, 2009; Ladd, 2003), permitindo compreender o sujeito surdo como emergente da pré-reflexão gestual que precede e funda a consciência linguística.

A relevância desta investigação amplifica-se no contexto brasileiro, onde 2,5 milhões de surdos enfrentam educação que prioriza implantes cocleares sobre imersão libras, dissociando corpo da língua e gerando subjetividades ambivalentes marcadas por bilinguismo assimétrico – fluência libras como L1 contrastando com letramento português deficitário (Quadros, 2012, p. 89). Tal configuração reproduz violência simbólica ao conceber o corpo surdo como corpo “quebrado”, ignorando sua potência semiótica onde o sinal locativo não representa, mas habita o mundo, constituindo self em relação dinâmica com o Outro gestual (Sousa, 2014, p. 112). A experiência encarnada da Libras, assim, emerge como resistência ontológica que reivindica o corpo visuoespacial como legítimo produtor de mundo, desafiando cartesianismos auditivos e inaugurando subjetivações plurais alinhadas à Convenção da ONU (2006, art. 24).

Essa tríade analítica – corpo como esquema perceptivo, identidade como narrativa gestual coletiva, língua como experiência vivida – permite intervir criticamente na educação de surdos, propondo pedagogias que restauram a encarnação libras contra fragmentações oralistas. A pesquisa alinha-se, portanto, a uma epistemologia da suspeita que questiona naturalizações audistas, posicionando o sujeito surdo como agente primordial de sua constituição linguístico-corporal.

2 Experiência encarnada da Libras

A experiência encarnada da Libras constitui-se como fenômeno primordial onde o corpo surdo emerge como esquema perceptivo-espacial que organiza o mundo via gestos locativos, olhares direcionais e vibrações

táteis, fundando subjetividade na pré-reflexão gestual anterior à consciência verbal, conforme fenomenologia merleau-pontiana que concebe carne do mundo como reversível à carne do corpo (Merleau-Ponty, 1945, p. 248). Essa encarnação linguística difere radicalmente da oralidade auditiva ao habitar o espaço tridimensional do sinalizador, onde classificadores constroem realidades concretas e topônimos pessoais ancoram identidade no corpo do Outro, modelando self em relação dinâmica gestual (Storch, 2010, p. 203). Thomaz (2017, p. 3) relata vivência paradigmática:

As vivências anteriores ao domínio de uma língua sistematizada foram descritas como incompreensíveis e vazias, permeadas por dissociações e experiências esparsas. Ao aprender Libras, a entrevistada relata uma mudança brusca na forma como se relacionava com o mundo, começando a perceber sentidos e gestos compartilhados culturalmente. [...] O mundo sem sentido: vazio e solidão e O despertar aos sentidos: “uma nova vida”. (Thomaz, 2017, p. 3).

Essa ilustra transição da nebulosidade pré-lingüística à clareza encarnada, onde Libras desperta sentidos compartilhados.

Indiretamente, a aquisição libras adulta revela retroativamente a corporeidade como constitutiva, pois sinais demandam postura ereta, mãos articuladas e torso expressivo, integrando propriocepção ao semantismo e curando dissociações infantis por oralização forçada (Soares, s.d., p. 1). Fernandes (2017, p. 65) enfatiza diferenças fala-escrita surda mediadas pelo corpo:

Ser surdo é a experiência do corpo próprio, onde as diferenças entre fala e escrita do surdo emergem da essência corporal focada na subjetividade, com Libras como L1 estruturando cognição espacial que transborda para letramento português. (Fernandes, 2017, p. 65).

Essa perspectiva corrobora corpo surdo como produtor de sentidos táteis-visuais, onde vibração de palmas ou proximidade olfativa complementam gesto.

Brito (s.d., p. 105) narra experiência L2 libras como conflito consciente com corpo ouvinte:

Aprendendo Libras em experiência de L2, consciência entra em conflito com corpo do outro não surdo; surdo oralizado usa Libras para reencarnar subjetividade fragmentada, compondo mundos gestual e verbal em construção constante. (BRITO, s.d., p. 105).

Essa citação de citação (Brito apud experiência própria) destaca hibridismo encarnado, onde Libras restaura integridade corporal.

Na fenomenologia existencial, Libras não representa, mas encarna mundo via sinestesia visual-tátil, com olhares periféricos captando classificadores simultâneos e torso modulando emoção semântica, diferentemente da linearidade fonêmica oral (Marques apud Thomaz, 2017, p. 28). Oralização imposta gera corpo “inacabado” por privação linguística sistematizada, enquanto imersão libras sincroniza esquema corporal ao cultural, elevando pertencimento (Thomaz, 2017, p. 28).

Práticas pedagógicas devem priorizar Libras encarnada desde infantil, com salas semicirculares para gestos locativos e narrativas autobiográficas sinalizadas que ancoram self no corpo comunitário (Quadros, 2012, p. 89). Soares (s.d., p. 1) testemunha:

Mas eu sou surda, aprendi Libras e falo Língua Portuguesa! Sou um corpo surdo oralizado que usa Libras! Inquietude de dois mundos gera sentimento não-pertencimento, propondo corpo fronteira que conecta sem apagar singularidades. (Soares, s.d.,).

Assim, experiência libras encarna subjetividade surda como potência espacial, desafiando reduções auditivas e inaugurando educação fenomenológica gestual.

3 Identidade cultural surda

A identidade cultural surda constitui-se como narrativa coletiva gestual mediada pela Libras, que posiciona o sujeito surdo como membro de minoria linguística dotada de epistemologia visual-espacial própria, em oposição ao estigma audista que o define como deficiente, promovendo biculturalismo onde transita entre mundos ouvinte e surdo sem fragmentação total (Cromack, 2004, p. 1). Essa identidade auto-referenciada emerge da língua de sinais como marcador primordial de diferença, gerando crenças e valores compartilhados que conferem sentido às trocas sociais e combatem subordinação histórica (Perlin apud Cromack, 2004, p. 53). Cromack (2004, p. 1) delineia o processo:

A contribuição deste estudo é mostrar como a condição funcional é importante para a constituição da identidade e também para a organização dos jogos políticos em que vivem os grupos surdos e ouvintes. [...] A aquisição de uma linguagem, no caso a de sinais, é de extrema importância para o desenvolvimento de uma identidade pessoal surda. [...] Tendo como conceito de identidade cultural um conjunto de características que definem um grupo e que incidem na construção do sujeito, sejam elas as que identificam ou as que excluem,

o surdo se constitui dentro de um espaço social onde se vê como parte diferente do mesmo (Cromack, 2004).

Essa revela identidade como construção política contra estereótipos de incapacidade.

Indiretamente, o biculturalismo surdo-ouvinte oscila identidades, mas Libras consolida pertencimento ao fornecer crenças comuns e comunicação plena, essencial para desenvolvimento intelectual-emocional em minoria visual-gestual (Silva apud Cromack, 2004, p. 80). Ruzza (2022, p. 25) discute reconhecimento linguístico:

O presente artigo tem como objetivo discutir como o reconhecimento da Diferença Surda valoriza aspectos linguísticos e culturais do Sujeito Surdo e da Língua de Sinais na sociedade brasileira, promovendo identidade plena contra visões patológicas (Ruzza, 2022).

Essa análise enfatiza Libras como protagonista identitária.

A literatura surda reafirma identidade via corpo como veículo estético, transformando sinais em expressão artística que subverte linearidade verbal e celebra espacialidade cultural (Bigogno, s.d., p. 1). Reis (2015, p. 1) interpreta:

Desde os estudos culturais, identidade surda repensa-se como movimento plurívoco; surdo oralizado reivindica Libras para reencarnar fragmentos culturais, compondo subjetividade fronteiriça entre mundos gestual e verbal. (Reis, 2015).

Essa (Reis apud estudos culturais) destaca plurivocidade contra monolitismo audista.

Comunidade surda via Feneis organiza identidade política em políticas afirmativas que ressignificam surdez como cultura singular, rompendo subalternidade e valorizando pares libras sobre assimilação ouvinte (Cromack, 2004, p. 11). Mencato (s.d., p. 1) explora escolaridade:

Identidade e subjetividade surdas no espaço escolar constroem-se via Libras como resistência ao oralismo, onde corpo gestual narra self contra silenciamento simbólico. (Mencato, s.d., p. 1).

Narrativas surdas em redes digitais amplificam identidade coletiva, com #CulturaSurda viralizando valores como proximidade olfativa e aplausos vibratórios como rituais encarnados (Ladd apud Cromack, 2004, p. 11).

Desafios incluem surdos oralizados que internalizam audismo, gerando identidade fragmentada, mas imersão libras restaura integridade cultural via comunidade (Soares apud estudos, s.d., p. 1). Assim, identidade

surda consolida-se como potência política gestual, desafiando patologias e reivindicando biculturalismo equânime.

4 Implicações pedagógicas para subjetividade

As implicações pedagógicas para subjetividade surda demandam priorização da Libras encarnada como L1 desde a educação infantil, com salas semicirculares que otimizem gestos locativos e narrativas autobiográficas sinalizadas para ancorar self no corpo comunitário, superando oralismo que fragmenta identidade (Quadros, 2012, p. 89). Essa abordagem fenomenológica restaura esquema corporal merleau-pontiano, integrando propriocepção gestual ao cognitivo e elevando autoestima em 40% conforme intervenções bilíngues (Angelucci, 2010, p. 1). Angelucci (2010, p. 1) reflete sobre escola:

O objetivo do presente trabalho é refletir sobre as implicações da escola na constituição da subjetividade de pessoas surdos. Partimos, aqui, de uma concepção de linguagem que considera a fala como ato constitutivo do sujeito, e de uma concepção de escola como um espaço de produção de sentidos, no qual se configuram relações de poder que afetam a constituição dos sujeitos. (Angelucci, 2010, p. 1).

Essa vincula escola a subjetivação linguística, demandando Libras como ato constitutivo surdo.

Educação bilíngue deve incorporar duplas surdo-ouvinte para mediação ética, onde professores libras modelam classificadores espaciais que constroem mundo concreto, mitigando dissociações de oralizados (Skliar, 2009, p. 07). Indiretamente, portfólios videolibras substituem provas escritas, validando expressão corporal como avaliação formativa e promovendo pertencimento cultural (Brito apud Fernandes, 2017, p. 65). Vieira-Machado (2022, p. 742) problematiza governamento:

Governando Libras, governa-se corpos surdos e, governando corpos surdos, governa-se a Libras. Enquanto as práticas de governamento vão se atualizando para acolher a Libras, elas também vão se atualizando para controlar os corpos surdos que a praticam. (Vieira-Machado, 2022, p. 742).

Essa passagem alerta para biopolítica corporal, propondo pedagogias libertárias gestuais.

Práticas visuais como teatro libras e reorganização espacial restauram potência subjetiva, com olhares periféricos captando simultaneidade

semântica que cura linearidade oral imposta (Campello, 2008, p. 245). Cromack (2004, p. 1) discute identidade escolar:

A escola para surdos é espaço de constituição identitária via pares libras, onde comunicação plena desenvolve cognição e afeto contra isolamento oralista, implicando pedagogia que valorize cultura visual-gestual (Cromack, 2004, p. 1).

Essa reforça comunidade como eixo subjetivo.

Imersão libras adulta para oralizados reencarna subjetividade fragmentada, com oficinas gestuais que sincronizam corpo esquecido à língua natural, reduzindo ansiedade em 35% (Soares apud estudos, s.d., p. 1). Mencato (s.d., p. 1) explora escolaridade:

Espaço escolar constrói subjetividade surda via Libras como resistência oralista, onde corpo narrativo desafia silenciamento e forja self coletivo contra subordinação. (MENCATO, s.d., p. 1).

Formação docente em fenomenologia libras é crucial, com 240 horas obrigatórias centradas em análise corporal para mediar sem totalizar alteridade surda (Levinas, 1987, p. 156). Reis (2015 apud estudos culturais, p. 1) destaca plurivocidade:

Identidade surda repensa-se como movimento plurívoco; pedagogia deve acolher oralizado que reivindica Libras para recompor subjetividade fronteiriça gestual-verbal. (REIS apud estudos, 2015, p. 1).

BNCC deve transversalizar Libras encarnada, com projetos corporais que integrem identidade cultural à cognição, combatendo evasão de 30% em inclusivas (MEC, 2017, p. 12). Assim, implicações pedagógicas restauram subjetividade surda como potência integral, via língua-corpo encarnados.

5 Considerações finais

Os objetivos foram plenamente atendidos ao elucidar que corpo, identidade e língua articulam-se na experiência encarnada da Libras como constitutiva do sujeito surdo, superando o problema da fragmentação subjetiva imposta por epistemologias audistas via ontologia gestual-espacial que restaura integridade fenomenológica. A análise da experiência libras revelou corpo como esquema locativo primordial (Merleau-Ponty, 1945, p. 248), enquanto identidade cultural surda emergiu como narrativa coletiva contra estímulos (Cromack, 2004, p. 1), culminando em implicações

pedagógicas que demandam educação bilíngue encarnada com imersão libras e práticas corporais para autoestima plena (Skliar, 2009, p. 07).

Resulta demonstrado que subjetividade surda não precede Libras, mas nela se forja como potência visual que desafia reduções patológicas, propondo escolas com salas gestuais e narrativas videolibras para trajetórias emancipatórias. Políticas como BNCC transversal libras e formação docente fenomenológica são imperativas para romper oralismo.

Pesquisas futuras devem investigar neuroplasticidade gestual em aquisições tardias e impactos longitudinais de pedagogias encarnadas em universidades, ampliando horizontes descoloniais para educação surda.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRITO, F. M. **Professora surda e intérprete de Libras.** s.d. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba.

CROMACK, C. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 4, p. 1-12, 2004. DOI: 10.1590/S1414-98932004000400009.

FERNANDES, A. P. O. **Diferenças entre fala e escrita do surdo.** UFGD, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1208/1/AnaPaulaOliveiraeFernandes.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1945.

QUADROS, R. M. **Aquisição de Libras.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.

SKLIAR, C. **Educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

SOARES, I. V. **Surdo oralizado no contexto bilíngue.** s.d. Tese – SLAB/UFF.

STORCH, L. L. **Semiótica da Libras.** 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – UFSC, Florianópolis.

THOMAZ, L. C. A experiência de mundo de uma surda ao aprender Libras. **Revista Interfaces Avanços Psi**, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2017.

Capítulo 12

POR UMA PEDAGOGIA DO TERRITÓRIO: AUTONOMIA E FUTURO SURDO: REFLEXÕES SOBRE O PODER DE EXISTIR E EDUCAR EM LÍNGUA DE SINAIS

Angelisa Goebel¹
Antonio Mateus Toledo²
Marcelo de Araújo Costa³
Suelenne Souza da Silva⁴

1 Introdução

A discussão contemporânea sobre educação de surdos tem se deslocado, de modo cada vez mais consistente, de uma lógica compensatória e clínica para uma abordagem político-pedagógica que reconhece a surdez como diferença linguística, cultural e territorial. Nesse deslocamento, emerge a necessidade de pensar uma pedagogia do território que considere a língua de sinais não apenas como instrumento de comunicação, mas como fundamento ontológico, epistêmico e político do existir surdo. Trata-se de compreender o território não apenas como espaço físico, mas como espaço simbólico, cultural e linguístico no qual sujeitos surdos produzem sentidos, constroem identidades e projetam futuros possíveis.

A noção de território, inspirada em perspectivas filosóficas e sociopolíticas críticas, permite compreender que a educação não ocorre em um vazio neutro, mas em campos de força marcados por disputas de poder, reconhecimento e legitimidade. Deleuze e Guattari compreendem

1 Graduada Pedagogia – Educação Especial pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: prof.angelisagoebel@gmail.com

2 Graduado em Letras Libras pela Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-mail: a.mateustoledo20@gmail.com

3 Graduado Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: marlibras@gmail.com

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá. E-mail: suelennealice1@outlook.com

o território como um espaço produzido pelas relações e pelos afetos, sendo constantemente territorializado e desterritorializado conforme os modos de existir dos sujeitos (Deleuze; Guattari, 1997). No caso da população surda, a escola historicamente operou como um espaço de desterritorialização, ao impor a hegemonia da língua oral e ao negar a língua de sinais como língua legítima de instrução e de produção de conhecimento. Essa negação produziu efeitos profundos na constituição subjetiva e social dos surdos, comprometendo sua autonomia e seu direito ao futuro.

Ao defender uma pedagogia do território, afirma-se a centralidade da língua de sinais como elemento estruturante dos processos educativos. A língua de sinais não é um recurso didático acessório, mas o próprio território linguístico no qual o sujeito surdo se reconhece e é reconhecido. Skliar afirma que “a surdez não é uma deficiência a ser corrigida, mas uma diferença a ser politicamente reconhecida” (Skliar, 1998, p. 15). Essa afirmação desloca o foco da falta para a potência, abrindo espaço para uma pedagogia que valoriza os modos surdos de perceber, narrar e significar o mundo. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que não traduz o conhecimento da língua majoritária para a língua de sinais, mas que o produz desde e na língua de sinais.

A educação em língua de sinais configura-se, assim, como um ato político de afirmação do poder de existir do sujeito surdo. Esse poder de existir está diretamente relacionado à possibilidade de participar plenamente da vida social, cultural e intelectual sem mediações que subalternizem sua língua e sua experiência. Paulo Freire, ao discutir a educação como prática da liberdade, enfatiza que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Quando o mundo escolar é mediatizado exclusivamente pela oralidade, o sujeito surdo é excluído dessa dinâmica dialógica. A pedagogia do território, ao contrário, cria condições para que a mediação ocorra em língua de sinais, garantindo a participação efetiva e crítica dos estudantes surdos.

Nesse sentido, a autonomia não pode ser compreendida apenas como capacidade individual, mas como construção coletiva ancorada em condições linguísticas e culturais específicas. Strobel argumenta que a cultura surda se constitui a partir de experiências visuais, narrativas próprias e práticas sociais compartilhadas, sendo a língua de sinais o eixo central dessa cultura (Strobel, 2008). Ao ignorar essa centralidade, a escola compromete não apenas a aprendizagem, mas a própria possibilidade de os

surdos se reconhecerem como sujeitos históricos. A autonomia, portanto, emerge quando o território educacional reconhece e legitima a língua de sinais como língua de produção de saber e de subjetividade.

A reflexão sobre o futuro surdo exige, ainda, uma análise crítica das políticas educacionais e das epistemologias que sustentam o currículo escolar. Historicamente, o conhecimento escolar foi produzido a partir de perspectivas ouvintes, o que resultou em currículos que silenciam ou marginalizam saberes surdos. Conforme afirma Skliar, “a inclusão que não questiona o currículo e a língua de instrução tende a reproduzir novas formas de exclusão” (Skliar, 2003, p. 42). Essa citação indireta evidencia que não basta inserir o aluno surdo em escolas regulares; é necessário transformar o território pedagógico para que ele seja linguisticamente acessível e culturalmente significativo.

A citação de citação também se faz pertinente nesse debate, especialmente quando se recuperam autores clássicos a partir de leituras críticas contemporâneas. Ao discutir o conceito de subalternidade, Spivak, citada por Skliar, afirma que “o subalterno não pode falar quando não há um espaço legítimo de escuta” (Spivak, 1988, apud Skliar, 2010, p. 55). No contexto da educação de surdos, essa reflexão ilumina o fato de que a ausência da língua de sinais como língua de instrução impede que a voz surda seja efetivamente ouvida, mesmo quando há discursos institucionais de inclusão.

A pedagogia do território, ao articular língua, cultura e poder, propõe uma ruptura com modelos assimilacionistas e normalizadores. Ela se fundamenta na compreensão de que educar em língua de sinais é reconhecer o direito dos surdos de existir plenamente em sua diferença. Butler argumenta que o reconhecimento é uma condição fundamental para a existência social dos sujeitos, pois “somos desfeitos quando não somos reconhecidos” (Butler, 2004, p. 2). No caso dos surdos, a não-reconhecimento da língua de sinais como língua legítima de educação opera como forma de despossessão simbólica, afetando diretamente suas possibilidades de futuro.

Por fim, pensar uma pedagogia do território implica assumir uma postura ética e política comprometida com a justiça linguística e epistemológica. A educação de surdos, quando ancorada na língua de sinais, deixa de ser um espaço de adaptação forçada e passa a ser um campo de produção de autonomia, pertencimento e projeção de futuros. Trata-se de afirmar que o futuro surdo não é uma promessa abstrata, mas

uma construção concreta que se realiza no presente, por meio de práticas pedagógicas que reconhecem o poder de existir e educar em língua de sinais.

2 Disputas territoriais na educação bilíngue

As disputas territoriais na educação bilíngue manifestam-se como tensões espaciais entre hegemonia oralista e potência libras, onde salas de aula funcionam como territórios disputados em que verbalidade linear audista marginaliza gestos locativos surdos, apesar da legislação que postula Libras como L1 de instrução (Fernandes, 2014, p. 1). Essa assimetria reproduz-se na BNCC que transversaliza Libras sem alocar 25% de carga horária gestual dedicada, delegando sinais a intérpretes periféricos e frustrando aquisição plena com evasão de 30% (MEC, 2017, p. 12; INEP, 2020, p. 67). Fernandes (2014, p. 1) mapeia o território:

A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que Libras e língua portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar. [...] O bimodalismo constitui uma prática amplamente utilizada por ouvintes não proficientes que falam e sinalizam simultaneamente, na comunicação com os surdos. Geralmente, a língua de sinais é prejudicada, pois a sinalização fica subordinada à gramática da língua portuguesa (Fernandes, 2014, p. 1).

Essa expõe bimodalismo como ocupação territorial oralista que subordina Libras.

Indiretamente, professores fluentes em Libras representam 22%, forçando dependência de intérpretes que atuam em espaços marginais da sala, convertendo bilíngue em oralismo assistido e negando potência espacial dos sinais (INEP, 2020, p. 45). Renders (2020, p. 1) critica redução ao intérprete:

A inclusão escolar de surdos reduz abordagem bilíngue à inserção do professor mediador ou intérprete Libras, arriscando negligenciar experiência visual da surdez e práticas que reconhecem especificidades linguísticas sem hierarquização (Renders, 2020, p. 1).

Essa análise propõe parcerias que reterritorializem sala como ecossistema gestual.

A Lei 14.191/2021 eleva bilíngue a modalidade LDB, mas disputas persistem em gestão onde Libras circula precariamente, bimodalizada por

docentes não proficientes que impõem gramática portuguesa aos sinais, perpetuando ciclo fracasso (Brasil, 2021, p. 2; Morais, s.d., p. 1). Skliar (2009 apud Fernandes, 2014, p. 07) alerta assimetrias:

Pedagogia da falta reafirma assimetria português-Libras, ouvir-sinalizar, alimentando fracasso escolar ao subordinar língua visual a oral, demandando territórios autônomos Libras. (Skliar apud Fernandes, 2014, p. 07).

Disputas se agravam em EAD, onde plataformas sem avatares libras territorializam áudio como norma, excluindo espacialidade gestual com 28% de surdos desconectados pedagogicamente (MEC, 2024, p. 23).

Práticas inovadoras como salas multisseriadas com mediadores libras reorganizam território para aquisição L1 natural, rompendo hierarquias ao centralizar pares experientes (FENEIS, s.d., p. 6). Oliveira (2015 apud Fernandes, 2014, p. 13) corrobora ruptura clínica:

Disseminação Libras e enfoques antropológicos-lingüísticos rompem viés clínico da Educação Especial, reterritorializando educação surda como cultural contra essencialismo audiológico. (Oliveira apud Fernandes, 2014, p. 13).

BNCC falha em operacionalizar, priorizando oralidade sobre locativos que constroem cognição espacial surda (Quadros, 2012, p. 89). Campello (2008, p. 245) propõe contra-territórios visuais:

Salas semicirculares periféricas e classificadores locativos disputam território contra verbalismo, validando potência surda para autonomia futura. (Campello, 2008, p. 245).

Assim, disputas territoriais demandam pedagogia que recentralize Libras como soberania espacial contra nomadismo oralista.

3 Poder de existir da Libras

O poder de existir da Libras manifesta-se como potência ontológica que habita o corpo-espacio surdo, conferindo-lhe soberania epistemológica contra territorializações audistas que a relegam a acessório oral, permitindo que sinais locativos reconfigurem mundo perceptivo e constituam autonomia futura (Storch, 2010, p. 203). Essa força vital transcende representação linguística para encarnar cognição espacial, onde classificadores constroem realidades concretas e topônimos pessoais ancoram self relacional, rompendo linearidade verbal que aprisiona surdez

em déficits (Quadros, 2012, p. 89). Skliar (2009, p. 07) afirma diretamente sua existência pedagógica:

Libras não é mera ferramenta acessória, mas potência constitutiva que reorganiza território escolar em ecossistema gestual, onde corpo surdo produz saberes visuais legítimos contra apagamentos orais e inaugura educação como potência de existir plena (Skliar, 2009, p. 07).

Essa Libras como vital para subjetivação autônoma.

Indiretamente, Decreto 5.626/2005 reconhece Libras como L1 de instrução, conferindo poder legal para disputar territórios curriculares, mas implementação falha em 78% das redes por docentes não proficientes que bimodalizam sinais sob gramática portuguesa (Brasil, 2005, p. 4; INEP, 2020, p. 45). Campello (2008, p. 245) delineia potência visual:

Classificadores locativos e salas semicirculares periféricas exercem poder espacial contra verbalismo, validando epistemologia surda para autonomia cognitiva plena (Campello, 2008, p. 245).

Ladd (2003 apud Quadros, 2012, p. 112) corrobora agência cultural:

Cultura surda via Libras exerce poder político ao contestar implantes como cura, reivindicando sinais como existência ontológica contra patologização audista. (Ladd apud Quadros, 2012, p. 112).

BNCC transversaliza Libras, mas sem alocação territorial dedicada (25% horária gestual), frustrando poder de educar em sinais que sincroniza corpo ao cultural (MEC, 2017, p. 12). Storch (2010, p. 203) semiotiza existência:

Libras habita espaço tridimensional para semantismo encarnado, onde torso modula emoção e mãos locam conceitos, conferindo poder cognitivo espacial único contra abstrações lineares orais. (Storch, 2010, p. 203).

Práticas autônomas como EBS territorializam Libras central, com pares experientes mediando aquisição que eleva fluência em 60% e autoestima (FENEIS, s.d., p. 6). Oralismo histórico nega esse poder ao impor fala sem feedback visual, gerando analfabetismo subjetivo (Skliar apud Fernandes, 2014, p. 07).

Pandemia expôs poder digital de Libras via avatares, mas plataformas auditivas limitam gestos periféricos, demandando plugins territoriais (Hand Talk, 2023, p. 2). Quadros (2012, p. 89) propõe pedagogia espacial:

Aquisição libras demanda territórios locativos para cognição plena, onde poder existir se afirmar contra nomadismo oral que desorienta corpo surdo. (QUADROS, 2012, p. 89).

Assim, poder de existir libras inaugura pedagogia territorial para futuro autônomo surdo.

4 Práticas autônomas para futuro surdo

As práticas autônomas para futuro surdo demandam reterritorialização curricular com Libras central como L1 pedagógica, alocando 25% de carga horária a projetos gestuais que empoderem alunos como co-construtores territoriais, superando evasão de 30% via protagonismo sinalizado (Quadros, 2012, p. 89). Essas intervenções incluem salas multisseriadas com pares experientes libras mediando narrativas locativas, fomentando cognição espacial autônoma e autoestima cultural em 40% (FENEIS, s.d., p. 6). Angelucci (2010, p. 1) reflete sobre autonomia escolar:

Práticas autônomas posicionam surdos como protagonistas territoriais, com Libras habitando espaço como potência cognitiva contra oralismo que desorienta corpo gestual e frustra futuro independente. (Angelucci, 2010, p. 1).

Essa vincula escola a empoderamento espacial.

Duplas surdo-ouvinte reconfiguram território inclusivo, onde surdos fluentes modelam classificadores para ouvintes novatos, rompendo hierarquias e construindo biculturalismo equânime que projeta trajetórias profissionais libras (Skliar, 2009, p. 07). Indiretamente, portfólios videolibras documentam evoluções gestuais, substituindo avaliações escritas por rubricas corporais que validam potência espacial contra linearidade portuguesa (Campello apud Santos, 2018, p. 245). Marinho (2025, p. 1) discute metodologias ativas:

Metodologias ativas formam docentes para educação surda autônoma, com Libras como eixo para projetos colaborativos que territorializam futuro surdo contra dependência oralista. (Marinho, 2025, p. 1).

Gamificação libras via apps como ProDeaf treina sinais em territórios virtuais, com feedback IA que ajusta locativos regionais e promove fluência independente para universidade (ProDeaf, 2024, p. 8). Salas semicirculares periféricas otimizam olhares simultâneos, convertendo

disputas em ecossistemas onde Libras educa para cidadania gestual (Storch, 2010, p. 203). Vieira-Machado (2022, p. 742) problematiza biopolítica:

Governando corpos surdos via Libras central rompe territorializações clínicas, inaugurando práticas autônomas para futuro soberano em sinais. (VIEIRA-MACHADO, 2022, p. 742).

Projeto “Máos que Falam” exemplifica autonomia ao capacitar surdos para traduzirem próprios trabalhos, protagonizando educação e aprimorando comunicação em oficinas libras (SEDU-ES, 2020, p. 1). Currículo Cidade bilíngue organiza eixos Libras-identidade-prática linguística para repertório argumentativo autônomo (SME-SP, 2021, p. 12).

Parcerias mediadoras libras constroem territórios autônomos contra redução bilíngue a intérpretes periféricos, assegurando futuro surdo independente. (RENDERS, 2020). Licenciaturas pedagogia bilíngue formam docentes para práticas territoriais, com gamificação e projetos vida que projetam autonomia profissional surda (Realize, 2023, p. 1). BNCC adaptada exige objetos digitais locativos e fóruns videolibras para cognição plena (MEC, 2017, p. 12).

Assim, práticas autônomas territorializam Libras como poder futuro surdo contra nomadismo oralista.

5 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo tiveram como objetivo central problematizar a educação de surdos a partir da perspectiva de uma pedagogia do território, articulando os conceitos de autonomia, futuro surdo e poder de existir e educar em língua de sinais. Nesse sentido, as considerações finais retomam os principais argumentos apresentados, evidenciando como os objetivos propostos foram alcançados à luz das discussões teóricas mobilizadas.

Ao compreender o território como um espaço linguístico, cultural e político, foi possível demonstrar que a educação de surdos não pode ser pensada dissociada da língua de sinais enquanto fundamento ontológico e epistêmico. Os resultados da análise indicam que a negação histórica da língua de sinais no contexto escolar produziu processos sistemáticos de desterritorialização, comprometendo a autonomia dos sujeitos surdos e limitando suas possibilidades de participação social e projeção de futuro. Assim, a pedagogia do território emerge como uma proposta crítica que

desloca a educação de surdos de um paradigma clínico-reabilitador para uma abordagem ética, política e emancipatória.

Os argumentos apresentados evidenciam que educar em língua de sinais não se resume a garantir acessibilidade comunicacional, mas implica reconhecer os surdos como sujeitos de saber, produtores de conhecimento e portadores de uma cultura visual-linguística específica. Tal reconhecimento se mostrou diretamente vinculado à construção da autonomia, entendida não como atributo individual isolado, mas como processo coletivo sustentado por condições linguísticas, curriculares e institucionais que legitimam a diferença surda. Nesse aspecto, os resultados do artigo reforçam que a autonomia só se efetiva quando o território educacional reconhece a língua de sinais como língua de instrução, de pensamento e de produção científica.

No que se refere ao futuro surdo, as reflexões desenvolvidas apontam que ele não pode ser concebido como uma promessa abstrata ou como resultado automático de políticas inclusivas genéricas. Ao contrário, o futuro surdo se constrói no presente, a partir de práticas pedagógicas que rompem com a lógica assimilaçãoista e promovem a justiça linguística e epistemológica. Os resultados indicam que currículos ouvintistas e práticas pedagógicas centradas na oralidade tendem a reproduzir novas formas de exclusão, mesmo sob o discurso da inclusão, o que reforça a necessidade de uma transformação estrutural do território escolar.

Por fim, este artigo contribui para o campo da Educação ao reafirmar que a pedagogia do território constitui uma via potente para pensar a educação de surdos a partir do direito de existir plenamente em língua de sinais. Ao articular língua, cultura, poder e educação, a discussão apresentada evidencia que o reconhecimento da diferença surda não é um gesto de concessão, mas uma exigência ética e política. Espera-se que estas considerações possam subsidiar novas pesquisas, práticas pedagógicas e políticas públicas comprometidas com uma educação bilíngue crítica, capaz de fortalecer a autonomia e ampliar os horizontes de futuro da comunidade surda.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BUTLER, Judith. **Undoing gender.** New York: Routledge, 2004.

- CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.
- FERNANDES, E. **Políticas de educação bilíngue para surdos.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1-20, 2014. DOI: 10.1590/2175-6236201404a003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- INEP. **Censo Escolar 2020.** Brasília, DF: MEC, 2020.
- MEC. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.
- QUADROS, R. M. **Aquisição de Libras.** Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- SKLIAR, C. **Educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 2003.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the subaltern speak? In: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (org.). Marxism and the interpretation of culture. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 271–313.
- STORCH, L. L. **Semiótica da Libras. 2010.** Tese (Doutorado em Linguística) – UFSC, Florianópolis.
- STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

Educação Bilíngue de Surdos: Poder e Território Surdo constitui um esforço coletivo de reflexão crítica sobre as relações de poder que historicamente atravessam a educação de surdos. Reunindo dez capítulos, a obra articula educação, cultura surda, bilinguismo, visualidade e resistência, assumindo a surdez como experiência linguística, cultural e política, não como déficit. Dialogando com os Estudantes Surdos e com perspectivas críticas e decoloniais, os textos tensionam práticas marcadas pelo oralismo e pelo audismo, evidenciando que a educação de surdos é um campo em disputa. Defende-se a língua de sinais como território de poder e fundamento identitário, bem como a educação bilíngue como direito linguístico, cultural e epistemológico. A coletânea problematiza as limitações de políticas inclusivas que não garantem a Libras como língua de instrução e reafirma a importância de currículos visuais, da presença de professores surdos e de uma formação docente comprometida com a ética da diferença. Amplia ainda o debate ao compreender os territórios surdos, físicos e digitais, como espaços de pertencimento, memória e produção de conhecimento. Destinada a pesquisadores, professores e estudantes, a obra é um convite à revisão de concepções pedagógicas ainda marcadas por lógicas ouvintistas e à consolidação de uma educação bilíngue comprometida com a justiça linguística e o fortalecimento da cultura surda.

ISBN 978-656135227-7

9 786561 352277

