



EDUCAÇÃO DE SURDOS

POLÍTICAS SOCIAIS E DESIGUALDADE LINGUÍSTICA

ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO
TAYNAN AÉCIO DA SILVA
MARCELI LUCIA PAVEGLIO ROMEU
GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA
(ORGANIZADORES)



EDITORA
ILUSTRAÇÃO

ADRIANO DE OLIVEIRA GIANOTTO
TAYNAN AÉCIO DA SILVA
MARCELI LUCIA PAVEGLIO ROMEU
GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO DE SURDOS

POLÍTICAS SOCIAIS E DESIGUALDADE LINGUÍSTICA

VOLUME 3

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

Imagem da capa: Canva

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

- E24 Educação de surdos [recurso eletrônico] : políticas sociais e desigualdade linguística / organizadores: Adriano de Oliveira Gianotto ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
v. 3

ISBN 978-65-6135-235-2

DOI 10.46550/978-65-6135-235-2

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 3. Estudo e ensino. I. Gianotto, Adriano de Oliveira (org.).

CDU: 376

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



Crossref



E-mail: ilustracao@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 Whatuba	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. Edegar 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
Adriano de Oliveira Gianotto	
Taynan Aécio da Silva	
Marceli Lucia Paveglio Romeu	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Capítulo 1 - EDUCAÇÃO DE SURDOS E A POLÍTICA DO SILÊNCIO: A HISTÓRIAS DAS EXCLUSÕES E A CONSTRUÇÃO DAS DESGUALDADES LINGUÍSTICA.....	15
Pamella Elaine Prestes da Cunha	
Adriano de Oliveira Gianotto	
Ivanildo de Medeiros Oliveira	
Márcia Simone da Silva	
Capítulo 2 - A INVENÇÃO DO SUJEITO SURDO NAS POLÍTICAS SOCIAIS: COMO O ESTADO DEFINE, CONTROLA E CLASSIFICA A DIFERENÇA	25
Suelenne Souza da Silva	
Adriano de Oliveira Gianotto	
Greice Kelly Nascimento Santos Costa	
Capítulo 3 - DESIGUALDADE LINGUÍSTICA E PODER DE QUEM OUVE: A HEGEMONIA DA LÍNGUA ORAL COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO E EXCLUSÃO	35
Sueli Pereira	
Marcelo de Araújo Costa	
José Sinésio Tòrres Gonçalves Filho	
Gesica Suellen Sobrinho Costa	
Capítulo 4 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INVISIBILIDADE DA LIBRAS: ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E O APAGAMENTO COTIDIANO DA LÍNGUA DE SINAIS	45
Andrea Carolina Bernal Mazacotte	
Cleyton Costa dos Santos	

Capítulo 5 - A ESCOLA E O MITO DA INCLUSÃO UNIVERSAL:
CRÍTICAS AS PRÁTICAS INCLUSIVAS QUE NEGAM A DIFERENÇA
LINGUÍSTICA E CULTURAL 57

José Sinésio Tórres Gonçalves Filho

Carla Damasceno de Moraes

Angelisa Goebel

Capítulo 6 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE COMO POLÍTICA DE JUSTIÇA
LINGUÍSTICA: O BILINGUISMO COMO DIREITO SOCIAL E COMO
RESISTÊNCIA À HOMOGENEIZAÇÃO 69

Taynan Alécio da Silva

Ivanildo de Medeiros Oliveira

Marcos Paulo de Almeida

Rodrigo Augusto Ferreira

Capítulo 7 - CURRÍCULO E DESIGUALDADE: EDUCAÇÃO BILÍNGUE
DE SURDOS, QUEM PRODUZ O SABER VÁLIDO? 81

Elias Paulino da Cunha Júnior

Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte

Luana Moreira

Thaís Fleury Avelar

Capítulo 8 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A COLONIALIDADE DA
ESCUTA 97

Isabele Sant'Ana de Brito

Giovana Cristina de Campos Bezerra

Rodrigo Augusto Ferreira

Lauana Cristina de Sousa Gadelha

Capítulo 9 - INTERSECCIONALIDADES: CLASSE, GÊNERO E SURDEZ
NAS POLÍTICAS SOCIAIS 107

Eduardo Alberto Megda

Gesica Suellen Sobrinho Costa

Mikael Sousa Silva

Capítulo 10 - MOVIMENTOS SURDOS E A LUTA POR CIDADANIA LINGUÍSTICA	119
Carla Beatriz Medeiros Klein	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Rhávella Cristina Souza Silva	
Deonísio Schmitt	
Capítulo 11 - TECNOLOGIA, MÍDIA E O NOVO CAMPO DAS DESIGUALDADES COMUNICACIONAIS: ACESSO, VISIBILIDADE E PODER NA ERA DIGITAL PARA SUJEITOS SURDOS	131
Daniel Lopes Romeu	
Angelisa Goebel	
Hannah Araújo Rosendo	
Henrique Soares Peres Cabral	
Capítulo 12 - POR UMA POLÍTICA DO COMUM: EQUIDADE LINGUÍSTICA E EMANCIPAÇÃO SURDA	145
Pâmela do Socorro da Silva Matos	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Ivonne Azevedo Makhoul	
Paulo Henrique Pereira	

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o Volume III da obra Educação de Surdos: Políticas Sociais e Desigualdade Linguística, que dá continuidade às reflexões críticas e aos debates acadêmicos acerca dos direitos linguísticos, das políticas públicas e das condições sociais que impactam a vida e a escolarização das pessoas surdas no Brasil.

Este volume aprofunda as discussões sobre os desafios históricos e contemporâneos enfrentados pela comunidade surda, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), à garantia de uma educação bilíngue de qualidade e à superação das desigualdades estruturais que ainda marcam o sistema educacional. Ao abordar as políticas sociais sob uma perspectiva crítica, a obra evidencia como as decisões institucionais, legais e pedagógicas podem tanto promover inclusão quanto reforçar processos de exclusão linguística.

Os capítulos aqui reunidos apresentam pesquisas, experiências acadêmicas, análises teóricas e relatos que dialogam com a realidade das escolas, universidades e movimentos sociais. Destaca-se a importância da formação de professores, da presença de profissionais bilíngues qualificados e do fortalecimento das políticas públicas comprometidas com a equidade, o respeito à diferença e a valorização da identidade surda.

Mais do que uma coletânea de textos, este livro constitui um espaço de resistência, produção de conhecimento e afirmação dos direitos humanos e linguísticos das pessoas surdas. Ao problematizar a desigualdade linguística, reafirma-se o compromisso com uma educação que reconheça a Libras como língua de instrução, de cultura e de construção de saberes.

Esperamos que este Volume III contribua para ampliar o debate acadêmico, fortalecer práticas educacionais inclusivas e inspirar novas pesquisas comprometidas com a justiça social e linguística.

Boa leitura!

Adriano de Oliveira Gianotto
Taynan Aécio da Silva
Marceli Lucia Paveglia Romeu
Giovana Cristina de Campos Bezerra
(Organizadores)

EDUCAÇÃO DE SURDOS E A POLÍTICA DO SILÊNCIO: A HISTÓRIAS DAS EXCLUSÕES E A CONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES LINGUÍSTICA

Pamella Elaine Prestes da Cunha¹

Adriano de Oliveira Gianotto²

Ivanildo de Medeiros Oliveira³

Márcia Simone da Silva⁴

1 Introdução

A educação de surdos, ao longo da história, foi atravessada por disputas ideológicas, epistemológicas e políticas que evidenciam tensões profundas entre reconhecimento e exclusão. A trajetória educacional das pessoas surdas revela não apenas desafios pedagógicos, mas sobretudo conflitos em torno da legitimidade da língua, da identidade e do lugar social da diferença. Nesse cenário, emerge o conceito de política do silêncio, entendido como o conjunto de práticas institucionais, discursos normativos e decisões políticas que, direta ou indiretamente, negaram às pessoas surdas o direito pleno à sua língua natural e à construção de sua identidade cultural.

A política do silêncio não se refere apenas à ausência de voz física, mas à supressão simbólica e institucional das línguas de sinais, à marginalização dos sujeitos surdos nos processos decisórios e à invisibilização de suas experiências nos currículos escolares. Historicamente, a surdez foi interpretada sob o paradigma médico-reabilitador, que buscava corrigir

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

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

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

4 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: simone.lifr11@gmail.com

ou normalizar o indivíduo por meio da oralização. Essa perspectiva desconsiderava a língua de sinais como sistema linguístico legítimo e reforçava a hierarquização entre a língua majoritária oral e as línguas visuais-gestuais.

O marco histórico mais emblemático dessa política foi o Congresso de Milão, em 1880, que oficializou a supremacia do oralismo e influenciou práticas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil. A partir desse momento, consolidou-se um modelo educacional que proibiu o uso das línguas de sinais nas escolas, impondo métodos que privilegiavam a fala e a leitura labial. Essa decisão produziu impactos duradouros, comprometendo o desenvolvimento linguístico e cognitivo de gerações de estudantes surdos.

No contexto brasileiro, apesar dos avanços jurídicos conquistados nas últimas décadas — como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 — persistem desigualdades estruturais que revelam a permanência de mecanismos sutis de silenciamento. A ausência de escolas bilíngues suficientes, a formação insuficiente de professores em Libras e a dependência excessiva da mediação por intérpretes evidenciam que o reconhecimento legal não se traduz automaticamente em equidade linguística.

Diante desse panorama, este estudo tem como objetivo analisar historicamente a política do silêncio na educação de surdos, compreender como ela contribuiu para a construção das desigualdades linguísticas e discutir perspectivas teóricas e práticas para a consolidação de uma educação bilíngue que reconheça a diferença linguística como direito humano fundamental.

2 Desenvolvimento

2.1 Poder, discurso e normalização

A análise da política do silêncio na educação de surdos pode ser aprofundada a partir das reflexões de Michel Foucault, especialmente no que diz respeito às relações entre poder, saber e produção de verdades. Para Foucault (1987), as instituições modernas — entre elas a escola — operam como dispositivos disciplinares que organizam, classificam e normalizam os sujeitos. Em *Vigiar e Punir*, o autor afirma que a disciplina “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (Foucault, 1987, p.

119), evidenciando como os mecanismos institucionais produzem formas específicas de subjetividade.

No campo educacional, essa normalização se manifesta por meio da definição de padrões considerados legítimos de aprendizagem, linguagem e comportamento. No caso da surdez, o discurso médico-pedagógico construiu a oralidade como norma universal, relegando a língua de sinais a um lugar de inferioridade ou anormalidade. A surdez passou a ser interpretada como falha orgânica a ser corrigida, e não como diferença linguística e cultural.

Foucault (1987, p. 153) destaca que o poder disciplinar não atua apenas pela repressão explícita, mas pela produção de saberes que legitimam determinadas práticas. Assim, ao longo do século XIX e grande parte do século XX, consolidou-se um regime de verdade que associava a fala à racionalidade, à inteligência e à cidadania plena. A língua de sinais foi silenciada não apenas por proibições formais, mas por discursos científicos que a desqualificavam como sistema linguístico.

Essa política do silêncio pode ser compreendida como tecnologia de poder que operava na formação dos sujeitos surdos. Ao impedir o uso da língua de sinais nas escolas, o sistema educacional disciplinava corpos e mentes, produzindo sujeitos que deveriam se aproximar do modelo ouvinte. A diferença linguística era tratada como déficit, e não como potencialidade.

Além disso, Foucault (1979, p. 12), em *Microfísica do Poder*, afirma que o poder circula nas práticas cotidianas e nas relações institucionais. No contexto da educação de surdos, isso significa que o silenciamento não se restringiu a decretos oficiais, mas esteve presente nas práticas pedagógicas, na formação docente e na ausência de reconhecimento da cultura surda. O silêncio, portanto, constituiu-se como estratégia de controle simbólico, cuja consequência foi a construção histórica das desigualdades linguísticas.

2.2 Identidade, cultura e diferença

A superação do paradigma clínico da surdez exige a compreensão da identidade como construção social e histórica. Nesse sentido, as contribuições de Stuart Hall são fundamentais. Para Hall (2006, p. 38), “a identidade não é algo fixo ou essencial, mas uma posição construída dentro da representação”. A identidade surda, portanto, não se define pela

ausência de audição, mas pela experiência compartilhada de pertencimento a uma comunidade linguística visual.

Essa perspectiva desloca a surdez do campo da deficiência para o campo da diferença cultural. A língua de sinais deixa de ser recurso compensatório e passa a ser elemento estruturante da subjetividade. A política do silêncio, ao negar essa língua, interfere diretamente na constituição identitária do sujeito surdo, limitando suas possibilidades de participação social.

No contexto educacional brasileiro, Carlos Skliar problematiza a noção de inclusão quando esta ignora a centralidade da língua de sinais. Para Skliar (1998, p. 27), “a surdez não é uma falta, mas uma diferença que deve ser compreendida em sua dimensão cultural”. O autor argumenta que a imposição da oralidade representa forma de colonização linguística, na medida em que subordina a experiência surda aos valores da cultura majoritária ouvinte.

A noção de cultura surda também é aprofundada por Karin Strobel, que destaca a existência de valores, narrativas históricas e práticas sociais próprias da comunidade surda. Segundo Strobel (2008, p. 34), a cultura surda constitui-se “na experiência visual do mundo e na partilha de uma língua comum”. A escola, quando desconsidera essa dimensão cultural, reforça processos de exclusão simbólica.

A identidade surda, portanto, constrói-se na interação entre língua, cultura e reconhecimento social. Negar a Libras como língua de instrução significa fragilizar essa identidade e perpetuar desigualdades linguísticas. A valorização da língua de sinais é condição essencial para a constituição de sujeitos autônomos e para o fortalecimento da comunidade surda como grupo cultural legítimo.

2.3 Direitos linguísticos e bilinguismo

Os direitos linguísticos integram o conjunto mais amplo dos direitos humanos, pois a língua é elemento central da dignidade e da participação social. A desigualdade linguística ocorre quando uma língua é institucionalmente privilegiada em detrimento de outra, produzindo hierarquias simbólicas e materiais.

No caso da comunidade surda brasileira, o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão representou avanço

significativo. Contudo, a efetivação desse direito depende da implementação de políticas públicas que garantam acesso à língua desde a infância.

A proposta bilíngue para surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Ronice Müller de Quadros destaca que o acesso precoce à língua de sinais é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Quadros (1997, p. 89), “a aquisição da língua de sinais nos primeiros anos de vida favorece o desenvolvimento linguístico e acadêmico da criança surda”.

O bilinguismo, nessa perspectiva, não significa mera tradução entre línguas, mas reconhecimento da centralidade da Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento. A ausência desse reconhecimento compromete o desempenho escolar e amplia desigualdades sociais.

No plano internacional, Paddy Ladd introduz o conceito de *Deafhood*, compreendendo a surdez como processo identitário positivo. Para Ladd (2003, p. 3), o termo refere-se à jornada de construção da identidade surda em oposição às narrativas patologizantes. Essa abordagem fortalece a compreensão da educação bilíngue como prática emancipatória, que rompe com a política do silêncio e afirma a língua de sinais como espaço legítimo de saber.

Dessa forma, os direitos linguísticos da comunidade surda não se limitam ao reconhecimento formal da Libras, mas implicam a transformação das estruturas educacionais. Garantir educação bilíngue de qualidade significa enfrentar desigualdades históricas e construir condições para a participação plena da pessoa surda na sociedade.

2.4 A permanência da política do silêncio

Embora o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, represente marco histórico na consolidação dos direitos linguísticos da comunidade surda, a permanência de práticas excludentes revela que a política do silêncio não foi superada, mas reconfigurada. O silenciamento contemporâneo assume formas mais sutis, operando no interior das instituições educacionais sob o discurso da inclusão.

Em muitos contextos escolares, a presença do intérprete de Libras é apresentada como solução suficiente para garantir acesso ao currículo. No entanto, essa lógica mantém a centralidade da língua majoritária — a

Língua Portuguesa oral — como língua de instrução, relegando a Libras ao papel de mediação. O estudante surdo permanece inserido em ambiente predominantemente ouvinte, no qual a produção do conhecimento ocorre em uma língua que não é a sua primeira língua. Assim, a responsabilidade pela adaptação recai sobre o próprio aluno, que precisa transitar constantemente entre sistemas linguísticos distintos.

Essa estrutura reforça a hegemonia linguística e preserva a lógica assimilacionista historicamente construída. A escola inclusiva, quando não organizada sob perspectiva bilíngue, tende a reproduzir desigualdades, pois não altera a matriz curricular, as metodologias ou as práticas avaliativas. A Libras, nesses casos, não ocupa lugar de língua de instrução, mas de instrumento de tradução.

Outro elemento que evidencia a permanência da política do silêncio é a limitação da produção científica em Libras. Embora haja avanços na produção acadêmica sobre educação de surdos, grande parte do conhecimento circula exclusivamente em Língua Portuguesa escrita. A ausência de periódicos, livros e materiais didáticos produzidos originariamente em Libras restringe a democratização do saber e limita o protagonismo de pesquisadores surdos.

Além disso, observa-se a escassez de concursos públicos específicos para professores surdos e para docentes bilíngues qualificados. A falta de políticas estruturadas de formação inicial e continuada em Libras compromete a qualidade da educação oferecida. A política do silêncio, portanto, não se manifesta apenas na proibição explícita da língua de sinais, mas na negligência institucional que impede sua plena valorização.

2.5 Desigualdade linguística e exclusão social

A desigualdade linguística constitui um dos principais fatores de exclusão social da população surda. Quando o acesso à língua de sinais é tardio ou insuficiente, o desenvolvimento linguístico e cognitivo pode ser comprometido, impactando diretamente o percurso escolar e profissional.

Estudantes surdos que não tiveram acesso precoce à Libras frequentemente enfrentam dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, o que repercute em avaliações padronizadas, processos seletivos e ingresso no ensino superior. A ausência de políticas educacionais consistentes contribui para a manutenção de índices elevados de evasão escolar e sub-representação da comunidade surda nas universidades.

No mercado de trabalho, a desigualdade linguística se traduz em barreiras comunicacionais, limitação de oportunidades e restrição ao exercício pleno da cidadania. A comunicação institucional, predominantemente oral ou escrita sem adaptação bilíngue, exclui a participação ativa de pessoas surdas em espaços decisórios e políticos.

As desigualdades também assumem caráter regional. Em grandes centros urbanos, há maior concentração de escolas bilíngues e profissionais qualificados, enquanto em municípios menores a oferta educacional especializada é escassa ou inexistente. Essa disparidade territorial amplia a marginalização histórica da comunidade surda e evidencia a necessidade de políticas públicas descentralizadas e equitativas.

A exclusão linguística, portanto, não se restringe ao ambiente escolar; ela atravessa toda a estrutura social, impactando o acesso à informação, à cultura, à justiça e à participação democrática.

2.6 Caminhos para a superação

Superar a política do silêncio requer transformação estrutural e compromisso político efetivo. Não se trata apenas de reconhecer formalmente a Libras, mas de garantir condições concretas para sua plena utilização como língua de instrução, produção científica e participação social.

Entre as ações necessárias, destaca-se:

- **Ampliação de escolas bilíngues**, organizadas a partir da Libras como língua de instrução e com currículo adaptado à realidade linguística dos estudantes surdos;
- **Formação inicial e continuada de professores em Libras**, assegurando domínio linguístico e competência pedagógica para atuar em contextos bilíngues;
- **Produção de materiais didáticos e acadêmicos em língua de sinais**, promovendo circulação do conhecimento na L1 da comunidade surda;
- **Incentivo à pesquisa liderada por pesquisadores surdos**, fortalecendo o protagonismo acadêmico e a construção de epistemologias próprias;

- **Participação ativa da comunidade surda na formulação de políticas públicas**, garantindo que decisões educacionais não sejam tomadas de forma unilateral.

A educação bilíngue deve ser compreendida como direito linguístico inalienável, e não como medida compensatória. Reconhecer a Libras como língua de instrução significa afirmar que a diferença linguística é constitutiva da diversidade humana.

Romper com a política do silêncio implica deslocar a surdez do paradigma da deficiência para o campo da diferença cultural e linguística. Significa transformar a escola em espaço de reconhecimento, produção de saber e fortalecimento identitário. Somente por meio de políticas estruturais, investimento público e valorização da cultura surda será possível construir uma educação verdadeiramente equitativa e socialmente justa.

2 Considerações finais

A trajetória histórica da educação de surdos evidencia que a chamada política do silêncio não se constituiu como episódio isolado ou equívoco pedagógico pontual, mas como parte de um projeto amplo de normalização linguística e cultural. Ao longo de décadas, a imposição da oralidade como modelo exclusivo de comunicação consolidou práticas institucionais que negaram legitimidade às línguas de sinais e desconsideraram a identidade cultural da comunidade surda. Esse processo produziu marcas profundas que ultrapassam os limites da escola, repercutindo nas esferas social, econômica, política e simbólica.

O silenciamento das línguas de sinais não significou apenas a proibição de um código comunicativo, mas a negação de uma forma de estar no mundo. Ao restringir o acesso à língua natural, comprometeu-se o desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário de gerações de estudantes surdos. A escola, enquanto espaço de produção e circulação de saberes, tornou-se também espaço de exclusão, ao exigir a adaptação unilateral do sujeito surdo à lógica majoritária ouvinte.

Ainda que o Brasil tenha avançado significativamente com o reconhecimento legal da Libras e com a regulamentação de políticas públicas voltadas à educação bilíngue, a distância entre a legislação e a prática permanece evidente. A existência de marcos legais não garante, por si só, a transformação das estruturas educacionais. Persistem desafios

relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos bilíngues, à ampliação de escolas organizadas a partir da Libras como língua de instrução e à valorização do protagonismo surdo nos espaços acadêmicos e políticos.

A superação das desigualdades linguísticas exige mudança paradigmática. É necessário deslocar definitivamente a surdez do campo da deficiência para o campo da diferença cultural e linguística, reconhecendo que a língua de sinais não é instrumento compensatório, mas elemento constitutivo da identidade e da cidadania da pessoa surda. Tal mudança implica revisar práticas pedagógicas, currículos, metodologias avaliativas e concepções de inclusão.

Romper com a política do silêncio significa garantir voz — não apenas no sentido metafórico, mas no reconhecimento concreto da Libras como língua de produção de conhecimento científico, filosófico e cultural. Significa assegurar visibilidade à cultura surda e promover condições para que pessoas surdas ocupem espaços de liderança, pesquisa e formulação de políticas públicas. O protagonismo surdo é elemento indispensável para a construção de uma educação democrática e plural.

Além disso, a consolidação de uma educação bilíngue de qualidade demanda investimento público consistente e compromisso político contínuo. A equidade linguística deve ser compreendida como princípio estruturante das políticas educacionais, e não como medida acessória. Somente quando a Libras ocupar lugar central nas práticas escolares será possível garantir igualdade de oportunidades e participação plena.

Portanto, a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva passa pelo reconhecimento integral dos direitos linguísticos da comunidade surda. A educação bilíngue, fundamentada no respeito à diferença e na valorização da cultura surda, constitui caminho essencial para enfrentar desigualdades históricas e promover justiça social. Ao romper com o silêncio imposto, abre-se espaço para a afirmação da identidade, da autonomia e da cidadania das pessoas surdas, reafirmando que diversidade linguística é riqueza social e não obstáculo a ser superado.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 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, 25 abr. 2002.

Carlos Skliar (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

Carlos Skliar. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2002.

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

Michel Foucault. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Michel Foucault. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

Paddy Ladd. **Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood.** Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

PERLIN, Gladis. **Identidades Surdas.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

Ronice Müller de Quadros. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo.** Niterói: EdUFF, 2002.

Stuart Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

A INVENÇÃO DO SUJEITO SURDO NAS POLÍTICAS SOCIAIS: COMO O ESTADO DEFINE, CONTROLA E CLASSIFICA A DIFERENÇA

Suelenne Souza da Silva¹

Adriano de Oliveira Gianotto²

Greice Kelly Nascimento Santos Costa³

1 Introdução

A constituição histórica do sujeito surdo nas políticas sociais não é resultado de um processo neutro ou meramente técnico, mas de uma construção política e discursiva que envolve relações de poder, saber e normatização. Ao longo do tempo, o Estado assumiu papel central na definição do que é a surdez, de quem é o sujeito surdo e de quais direitos lhe são reconhecidos. Esse processo implicou classificações, enquadramentos legais e dispositivos institucionais que, ao mesmo tempo em que ampliaram garantias formais, também produziram formas de controle e regulação da diferença.

A noção de “invenção do sujeito” remete à compreensão de que as identidades sociais não são naturais ou fixas, mas historicamente produzidas. Nesse sentido, as políticas sociais operam como instrumentos de construção de categorias que organizam a população, definem critérios de pertencimento e delimitam direitos. O sujeito surdo, inserido no campo das políticas públicas, foi frequentemente classificado sob o paradigma da deficiência, associado à incapacidade, à dependência e à necessidade de reabilitação. Essa categorização influenciou profundamente as práticas educacionais, as políticas de saúde e as estratégias de inclusão social.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. E-mail: suellennealice1@outlook.com

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

3 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: greiceky.costa@gmail.com

Inspiradas nas análises de Michel Foucault, pode-se compreender que o Estado moderno atua por meio de dispositivos que produzem saberes e regulam populações. A surdez, ao ser enquadrada em estatísticas, laudos médicos e normas educacionais, passou a integrar um sistema de classificação que define quem necessita de atendimento especializado, quem tem direito a benefícios e quais critérios determinam sua inserção social. Essa lógica, embora fundamentada no discurso da proteção e da assistência, também estabelece mecanismos de vigilância e normalização.

No campo educacional, a invenção do sujeito surdo esteve associada à imposição de modelos pedagógicos voltados à oralização e à integração à cultura majoritária ouvinte. A diferença linguística foi, por muito tempo, interpretada como déficit a ser superado, e não como expressão legítima de diversidade cultural. As políticas públicas, ao priorizarem a adaptação do sujeito surdo aos padrões hegemônicos, reforçaram práticas de controle simbólico que invisibilizaram a língua de sinais e deslegitimaram a cultura surda.

A partir do final do século XX, movimentos sociais e acadêmicos passaram a contestar essa construção normativa. A emergência dos Estudos Surdos e a consolidação da perspectiva cultural da surdez promoveram deslocamento significativo no modo como o sujeito surdo é compreendido. Em vez de objeto de intervenção, o surdo passa a ser reconhecido como sujeito de direitos, integrante de uma comunidade linguística específica. Essa transformação repercutiu nas políticas sociais, que passam a incorporar, ainda que de maneira gradual, o reconhecimento da língua de sinais e da educação bilíngue.

No Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação representa marco importante na redefinição do lugar do sujeito surdo nas políticas públicas. Contudo, permanece a tensão entre a lógica assistencialista — que mantém o surdo como destinatário passivo de políticas — e a perspectiva emancipatória, que o reconhece como protagonista na formulação e implementação dessas mesmas políticas.

Assim, discutir a invenção do sujeito surdo nas políticas sociais implica analisar criticamente como o Estado define, controla e classifica a diferença. Trata-se de compreender que as categorias legais e institucionais não são neutras, mas carregadas de pressupostos ideológicos que moldam práticas sociais e produzem efeitos concretos na vida das pessoas surdas. Ao problematizar esses processos, abre-se espaço para a construção de

políticas fundamentadas no reconhecimento da diversidade linguística, na participação ativa da comunidade surda e na promoção da justiça social.

A superação das desigualdades históricas depende, portanto, da revisão das formas pelas quais o Estado concebe a surdez. Mais do que categoria administrativa, o sujeito surdo deve ser reconhecido como agente político e cultural, cuja diferença não demanda controle, mas respeito e valorização. Somente a partir dessa mudança de paradigma será possível construir políticas sociais que não reproduzam mecanismos de silenciamento, mas que promovam autonomia, cidadania e equidade.

2 Estudo de teórica

A compreensão da invenção do sujeito surdo nas políticas sociais exige uma abordagem teórica que articule poder, discurso, identidade, biopolítica e direitos linguísticos. A surdez, longe de constituir apenas uma condição biológica, foi historicamente construída como categoria administrativa, médica e educacional, inserida em dispositivos de regulação estatal que definem quem é o sujeito surdo, quais são suas necessidades e quais práticas devem ser direcionadas a ele.

A noção de invenção do sujeito dialoga diretamente com as análises de Michel Foucault, especialmente no que se refere à produção de subjetividades pelo Estado moderno. Para Foucault (1979), o poder não atua apenas pela repressão, mas pela produção de saberes que classificam e organizam a população. A partir do século XVIII, com o desenvolvimento das estatísticas e das políticas públicas, o Estado passa a gerir a vida por meio do que o autor denomina biopolítica. Nesse contexto, a surdez é enquadrada como categoria populacional que necessita de intervenção técnica e pedagógica.

Ao ser definida por laudos médicos, diagnósticos clínicos e relatórios escolares, a pessoa surda torna-se objeto de um saber especializado. Foucault (1987, p. 119) afirma que as instituições modernas “fabricam corpos dóceis”, evidenciando como a escola, o hospital e outras instâncias sociais operam como dispositivos disciplinares. No caso da surdez, a oralização compulsória e a tentativa de normalização linguística configuram estratégias de disciplinamento que moldam comportamentos e identidades.

Essa lógica classificatória é reforçada pelo discurso médico-reabilitador, que posiciona a surdez no campo da deficiência e da anormalidade. A diferença linguística é interpretada como limitação

funcional, legitimando políticas voltadas à correção ou compensação. Assim, o Estado define o sujeito surdo a partir da falta — falta de audição, falta de fala — e não a partir da presença de uma língua e cultura próprias.

Contudo, a identidade não é produto exclusivo da classificação estatal. Conforme argumenta Stuart Hall (2006), as identidades são construídas discursivamente, em processos históricos marcados por disputas simbólicas. A identidade surda emerge, nesse sentido, como resposta às narrativas que a reduzem à deficiência. Ao afirmar-se como comunidade linguística, a população surda desloca o eixo interpretativo da falta para a diferença cultural.

No campo dos Estudos Surdos, Carlos Skliar problematiza a forma como as políticas educacionais produzem o sujeito surdo como objeto de inclusão, mas raramente como sujeito de decisão. Para Skliar (1998), a surdez foi historicamente narrada por discursos ouvintes que determinam o que é melhor para a comunidade surda, reforçando relações assimétricas de poder. A inclusão, quando concebida sem reconhecimento linguístico, mantém a estrutura de controle sob nova roupagem.

A produção estatal do sujeito surdo também se articula com mecanismos jurídicos. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ordenamento legal brasileiro representa ruptura parcial com o paradigma exclusivamente clínico. No entanto, a institucionalização da Libras ocorre dentro de marcos normativos que continuam a categorizar a surdez como deficiência, vinculando direitos a critérios diagnósticos. Assim, o Estado simultaneamente reconhece a diferença linguística e a enquadra em dispositivos burocráticos.

A perspectiva cultural da surdez, desenvolvida por autores como Karin Strobel, enfatiza que a comunidade surda possui valores, tradições e práticas próprias, estruturadas a partir da experiência visual do mundo. Essa abordagem confronta a definição estatal centrada na deficiência e propõe compreender o sujeito surdo como integrante de minoria linguística.

No plano internacional, Paddy Ladd introduz o conceito de Deafhood, que descreve o processo pelo qual indivíduos surdos constroem identidade positiva em oposição às narrativas patologizantes. Para Ladd (2003), o reconhecimento cultural constitui etapa fundamental para a superação da opressão histórica. Essa perspectiva amplia o debate sobre políticas sociais, defendendo que o Estado deve reconhecer a surdez como expressão de diversidade linguística, e não como desvio normativo.

Outro aspecto relevante é a articulação entre políticas sociais e economia política da deficiência. A categorização estatal define acesso a benefícios, serviços educacionais e programas de assistência. Embora tais políticas ampliem garantias, também produzem dependência institucional e reforçam a lógica de tutela. O sujeito surdo é frequentemente tratado como beneficiário passivo, e não como agente político.

Dessa forma, a invenção do sujeito surdo nas políticas sociais revela-se processo ambíguo: ao mesmo tempo em que possibilita reconhecimento jurídico e acesso a direitos, estabelece mecanismos de classificação e controle. A definição de quem é surdo, quais critérios determinam seu enquadramento e quais políticas lhe são destinadas constitui exercício de poder que molda identidades e trajetórias sociais.

Superar essa lógica requer deslocamento teórico e político. É necessário reconhecer que as categorias estatais não são neutras, mas construções históricas atravessadas por interesses e disputas. A surdez deve ser compreendida como diferença linguística e cultural, e as políticas sociais devem ser elaboradas com participação ativa da comunidade surda.

Assim, a fundamentação teórica aqui apresentada evidencia que o sujeito surdo não é dado natural, mas produto de processos discursivos e institucionais. Compreender essa construção é passo essencial para questionar práticas de controle e promover políticas baseadas no reconhecimento, na autonomia e na justiça linguística.

3 Discussão

A análise da invenção do sujeito surdo nas políticas sociais revela um campo de tensões permanentes entre reconhecimento e controle, inclusão e normalização, direito e tutela. O Estado, ao mesmo tempo em que amplia garantias legais e institui mecanismos de proteção social, também produz classificações que moldam identidades e delimitam formas específicas de participação. Assim, a discussão sobre o sujeito surdo não pode restringir-se ao âmbito jurídico; ela exige problematizar as estruturas simbólicas, institucionais e políticas que definem quem é reconhecido como sujeito legítimo.

Historicamente, a surdez foi enquadrada como categoria médica e educacional. Essa classificação possibilitou o acesso a serviços especializados, mas também consolidou uma identidade institucionalizada baseada na deficiência. O diagnóstico tornou-se requisito para a garantia de direitos,

vinculando a identidade surda a laudos, perícias e critérios biomédicos. Essa lógica reforça a centralidade do olhar técnico e desloca a experiência cultural da surdez para plano secundário.

Nesse contexto, a política social opera como tecnologia de gestão da diferença. Ao definir quem é elegível para determinados benefícios, o Estado estabelece fronteiras que incluem e excluem. A classificação da surdez como deficiência, embora assegure acesso a políticas públicas, pode reduzir a complexidade identitária a um marcador funcional. O sujeito surdo passa a ser reconhecido prioritariamente por sua limitação auditiva, e não por sua pertença a uma comunidade linguística.

A discussão torna-se ainda mais complexa quando se considera o campo educacional. A inclusão escolar, frequentemente apresentada como conquista democrática, pode reproduzir assimetrias quando não se estrutura a partir do reconhecimento linguístico. A presença de intérpretes, por exemplo, embora fundamental, não substitui a necessidade de ambientes bilíngues nos quais a língua de sinais seja língua de instrução e produção de conhecimento. Quando a estrutura curricular permanece centrada na língua majoritária, a diferença continua subordinada à norma.

Além disso, a invenção do sujeito surdo nas políticas sociais envolve disputa narrativa. Quem define o que é surdez? Quem formula as políticas? Quem ocupa os espaços de decisão? Durante muito tempo, as políticas destinadas à comunidade surda foram elaboradas majoritariamente por profissionais ouvintes, reforçando uma perspectiva externa sobre a experiência surda. Essa dinâmica evidencia relação de poder na qual o sujeito é objeto de intervenção, e não protagonista de sua própria história.

Nos últimos anos, observa-se avanço significativo com o fortalecimento do protagonismo surdo em universidades, movimentos sociais e espaços institucionais. A ampliação do acesso ao ensino superior e à pós-graduação possibilita a produção de conhecimento a partir da experiência surda, tensionando classificações tradicionais. Esse movimento contribui para deslocar o sujeito surdo da posição de objeto de política para agente político.

Entretanto, persistem desafios estruturais. A desigualdade regional na oferta de educação bilíngue, a formação insuficiente de profissionais fluentes em língua de sinais e a escassez de materiais acadêmicos produzidos diretamente em Libras revelam que o reconhecimento formal não elimina práticas de controle. A burocratização do acesso a direitos também pode

gerar obstáculos, exigindo comprovações e certificações que reforcem a lógica classificatória.

Outro ponto central da discussão refere-se à ambiguidade das políticas inclusivas. Ao mesmo tempo em que promovem integração, podem invisibilizar especificidades culturais. A inclusão baseada exclusivamente na adaptação individual não questiona a estrutura majoritária; ao contrário, reafirma-a. Assim, a política social precisa ser repensada sob perspectiva intercultural, que reconheça a diferença linguística como elemento constitutivo da diversidade social.

A invenção do sujeito surdo, portanto, não é processo encerrado. Ela continua sendo negociada no interior das políticas públicas, nas disputas por reconhecimento e nas práticas cotidianas das instituições. Questionar como o Estado define, controla e classifica a diferença é passo essencial para evitar que o reconhecimento jurídico se transforme em nova forma de regulação.

Dessa forma, a discussão aponta para necessidade de políticas construídas com participação ativa da comunidade surda, fundamentadas na justiça linguística e na valorização cultural. O desafio contemporâneo não é apenas ampliar direitos formais, mas transformar as estruturas que produzem desigualdade. Reconhecer o sujeito surdo como agente histórico implica rever categorias, redistribuir poder e promover condições efetivas de autonomia.

Em síntese, a análise crítica das políticas sociais demonstra que o reconhecimento da diferença não pode estar dissociado da democratização dos processos decisórios. Somente quando a comunidade surda ocupar posição central na formulação das políticas que lhe dizem respeito será possível superar a lógica de controle e consolidar práticas orientadas pelo respeito, pela equidade e pela pluralidade linguística.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender que o sujeito surdo, longe de ser uma categoria natural ou exclusivamente biológica, constitui-se historicamente por meio de processos discursivos, institucionais e políticos que o definem, classificam e regulam. A invenção do sujeito surdo nas políticas sociais evidencia que o Estado não apenas reconhece diferenças, mas participa ativamente da sua produção simbólica e administrativa.

Ao enquadrar a surdez predominantemente sob o paradigma da deficiência, as políticas públicas estruturaram práticas educacionais voltadas à normalização e à adaptação ao modelo majoritário ouvinte. Tal enquadramento, embora tenha garantido determinados direitos sociais e acesso a políticas de proteção, também produziu efeitos ambíguos: ao mesmo tempo em que incluiu, restringiu; ao mesmo tempo em que reconheceu, subordinou.

A história da educação de surdos revela que a exclusão não ocorreu apenas pela ausência de acesso à escola, mas, sobretudo, pela negação do direito à própria língua. A política do silêncio, inicialmente marcada por proibições explícitas ao uso das línguas de sinais, transformou-se ao longo do tempo em mecanismos mais sutis de invisibilização. Hoje, o silêncio manifesta-se na insuficiência de políticas estruturais para a consolidação da educação bilíngue, na escassez de formação adequada de professores surdos e bilíngues, na limitação de materiais didáticos específicos e na centralidade persistente do português como única língua legitimada na produção acadêmica e científica.

O reconhecimento jurídico da Libras representou avanço significativo no campo dos direitos linguísticos. Entretanto, o reconhecimento legal não garante, por si só, transformação estrutural. A efetivação da educação bilíngue exige mudanças profundas nas concepções pedagógicas, na organização curricular, na formação docente e na gestão das políticas públicas. Exige, sobretudo, o deslocamento do olhar sobre a surdez: da deficiência para a diferença linguística; da tutela para a autonomia; da adaptação ao reconhecimento da pluralidade.

A classificação estatal da surdez como deficiência precisa ser analisada criticamente. Embora seja instrumento de garantia de direitos no campo das políticas de inclusão, ela não pode apagar a dimensão cultural e linguística que constitui a experiência surda. O risco reside na homogeneização das diferenças, inserindo sujeitos linguisticamente minoritários em categorias amplas que não contemplam suas especificidades identitárias.

Superar as desigualdades linguísticas implica reconhecer que a língua é elemento estruturante da cidadania. O acesso ao conhecimento, à participação política, ao mercado de trabalho e à produção científica depende do pleno exercício linguístico. Quando a língua de um grupo é desvalorizada ou marginalizada, produz-se exclusão estrutural. Assim, a justiça educacional para a comunidade surda está intrinsecamente ligada à justiça linguística.

Além disso, a consolidação de políticas públicas emancipatórias exige o protagonismo da própria comunidade surda na formulação, implementação e avaliação dessas políticas. Não se trata apenas de garantir acesso, mas de assegurar participação ativa na construção dos espaços educacionais e institucionais. A presença de professores surdos, pesquisadores surdos e gestores surdos é condição fundamental para romper com a lógica histórica de tutela.

A invenção do sujeito surdo nas políticas sociais revela, portanto, que a diferença é campo de disputa. Entre o controle e o reconhecimento, entre a normalização e a valorização cultural, constroem-se trajetórias possíveis. A transformação desse cenário depende de uma revisão crítica das bases epistemológicas que sustentam as políticas educacionais e sociais.

Por fim, este estudo reafirma que a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática pressupõe o reconhecimento da pluralidade linguística como direito humano fundamental. A surdez não pode ser reduzida a uma condição a ser compensada, mas deve ser compreendida como expressão legítima da diversidade humana. Romper com a política do silêncio significa garantir que a Libras ocupe espaços de instrução, pesquisa, produção de conhecimento e participação social plena.

Somente quando a diferença deixar de ser objeto de controle e passar a ser reconhecida como valor social será possível avançar na construção de uma educação bilíngue sólida, crítica e transformadora. A luta pela equidade linguística não é apenas uma pauta da comunidade surda, mas um compromisso ético com a justiça social e com a democratização do conhecimento.

Referências

Boaventura de Sousa Santos. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

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: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

Carlos Skliar (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

Gladis Perlin. Identidade surda e diferença cultural. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES, n. 19, p. 52–59, 2003.

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

Michel Foucault. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

Michel Foucault. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Michel Foucault. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

Pierre Bourdieu. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

Ronice Müller de Quadros. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Stuart Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

DESIGUALDADE LINGUÍSTICA E PODER DE QUEM OUVI: A HEGEMONIA DA LÍNGUA ORAL COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO E EXCLUSÃO

Sueli Pereira¹

Marcelo de Araújo Costa²

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho³

Gesica Suellen Sobrinho Costa⁴

1 Introdução

A desigualdade linguística constitui um dos mecanismos mais sutis e persistentes de produção de exclusão social. No campo da educação de surdos, essa desigualdade manifesta-se na hegemonia histórica da língua oral como parâmetro de normalidade, racionalidade e pertencimento social. O poder de quem ouve, consolidado ao longo dos séculos como padrão universal de comunicação e produção de conhecimento, estruturou sistemas educacionais, jurídicos e culturais que naturalizaram a superioridade da língua falada em detrimento das línguas de sinais.

A língua não é apenas instrumento de comunicação; é também mecanismo de poder. Por meio dela, definem-se identidades, legitimam-se saberes e organizam-se hierarquias sociais. Quando uma língua ocupa posição dominante, ela não apenas circula com maior prestígio, mas também determina quais sujeitos são considerados competentes, civilizados e plenamente humanos. Nesse cenário, a hegemonia da língua oral operou

1 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais, E-mail: susupereira2003@gmail.com

2 Graduado em Letras Libras pelo Universidade Federal de Santa Catarina, E-mail: marlibras@gmail.com

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

4 Doutoranda em Terminologia e Léxico pela Universidade de Brasília. E-mail: gesicasuellen@uft.edu.br

como instrumento de dominação simbólica, subordinando a experiência linguística da comunidade surda a um modelo majoritário ouvinte.

Historicamente, a surdez foi interpretada sob o paradigma da falta: falta de audição, falta de fala, falta de adequação ao padrão comunicativo dominante. Essa leitura deficitária produziu políticas educacionais centradas na oralização e na tentativa de correção da diferença. O sujeito surdo foi convocado a adaptar-se à língua oral, considerada única via legítima de acesso ao conhecimento, à cidadania e à vida social. A língua de sinais, por sua vez, foi frequentemente invisibilizada, proibida ou relegada a espaços marginais.

A hegemonia da oralidade consolidou-se como norma institucional. Escolas, universidades, tribunais e espaços de produção científica estruturaram-se a partir do pressuposto de que a comunicação oral e escrita em língua majoritária é condição natural de participação. Essa naturalização obscurece o fato de que tal organização não é neutra, mas produto de relações históricas de poder. Ao exigir do sujeito surdo a adaptação unilateral à língua dominante, o sistema educacional reproduz assimetrias estruturais e reforça desigualdades linguísticas.

A desigualdade linguística não se limita ao campo pedagógico. Ela se manifesta na dificuldade de acesso à informação, na limitação de oportunidades profissionais, na sub-representação política e na marginalização cultural. Quando a língua de um grupo é desvalorizada, o próprio grupo é simbolicamente inferiorizado. A exclusão, nesse sentido, não decorre da diferença em si, mas da hierarquização dessa diferença.

No contexto brasileiro, mesmo após o reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras), persistem práticas que mantêm a centralidade do português como língua de poder. A presença de intérpretes, embora represente avanço, não altera estruturalmente a lógica monolíngue das instituições. A educação continua organizada prioritariamente para ouvintes, exigindo que o estudante surdo transite entre línguas em condições desiguais.

Essa hegemonia da língua oral pode ser compreendida como forma de dominação simbólica. Ao definir quais formas de linguagem são legítimas, a sociedade estabelece critérios de inclusão e exclusão. A língua dominante transforma-se em capital cultural, conferindo vantagens àqueles que a dominam plenamente. Para a comunidade surda, cuja língua natural é visual-gestual, tal estrutura produz barreiras sistemáticas de acesso e reconhecimento.

Importa destacar que a desigualdade linguística não é resultado inevitável da diferença sensorial, mas consequência de escolhas políticas e institucionais. A exclusão emerge quando o Estado e as instituições se recusam a reconhecer a pluralidade linguística como valor social. A hegemonia da oralidade não é um fenômeno natural; é construção histórica sustentada por relações de poder que privilegiam determinados grupos.

Assim, problematizar a desigualdade linguística na educação de surdos implica questionar as bases epistemológicas que sustentam a centralidade da língua oral. Implica reconhecer que a língua de sinais não é recurso compensatório, mas língua plena, estruturada e capaz de expressar complexidade conceitual, produção científica e identidade cultural.

Este capítulo propõe analisar criticamente como a hegemonia da língua oral opera como instrumento de dominação e exclusão, evidenciando que o poder de quem ouve não se limita à dimensão comunicativa, mas estrutura relações sociais, educacionais e políticas. Ao deslocar o olhar da deficiência para a desigualdade linguística, busca-se compreender que a luta pela educação bilíngue é, fundamentalmente, luta por justiça linguística e por reconhecimento da diversidade humana.

Superar a desigualdade linguística exige mais do que reconhecimento legal; exige transformação estrutural das práticas institucionais e revisão das hierarquias simbólicas que sustentam o privilégio da oralidade. Somente quando a pluralidade linguística for assumida como princípio organizador das políticas públicas será possível romper com a lógica histórica de dominação que marcou a educação de surdos.

2 Fundamentação teórica

A análise da desigualdade linguística na educação de surdos exige compreender a linguagem como dimensão estruturante das relações de poder. A língua não é apenas instrumento neutro de comunicação, mas mecanismo de classificação social, legitimação cultural e produção de subjetividades. Como afirma Michel Foucault (1979, p. 12), “o poder produz saber”, indicando que toda estrutura discursiva carrega efeitos normativos. Assim, as políticas educacionais não apenas organizam o ensino, mas também produzem categorias que definem quem é considerado sujeito legítimo do conhecimento.

No contexto da surdez, o paradigma médico consolidou-se historicamente como regime de verdade dominante. A surdez foi interpre-

tada como déficit, falta ou anormalidade, legitimando intervenções voltadas à correção e à adaptação. A normalização, segundo Foucault (1987, p. 153), opera por meio de mecanismos que “comparam, diferenciam, hierarquizam e excluem”. Essa lógica sustentou práticas educacionais centradas na oralização, reforçando a ideia de que a fala seria condição indispensável para a integração social.

A hegemonia da língua oral pode ser compreendida também a partir da noção de poder simbólico formulada por Pierre Bourdieu. Para o autor, “a língua legítima é a língua daqueles que têm o poder de impor sua legitimidade” (BOURDIEU, 1989, p. 45). Isso significa que determinadas formas linguísticas adquirem prestígio social não por qualidades intrínsecas, mas por estarem associadas a grupos dominantes. O português, enquanto língua majoritária e oral, ocupa posição central no mercado linguístico brasileiro, conferindo vantagens àqueles que o dominam plenamente.

Nesse cenário, a língua de sinais historicamente foi desvalorizada, tratada como recurso auxiliar ou forma inferior de comunicação. Tal desvalorização não decorre de limitações estruturais da língua, mas da hierarquização social que privilegia a oralidade. Como observa Carlos Skliar (1998, p. 27), “a surdez não é ausência, é diferença”, deslocando a compreensão do campo da deficiência para o da identidade cultural.

A construção da identidade surda, nesse sentido, articula-se à disputa por reconhecimento linguístico. Stuart Hall (2006, p. 13) afirma que as identidades são “posições que o sujeito assume dentro de práticas discursivas”. A identidade surda emerge, portanto, como resposta à narrativa dominante que a define pela falta. Ao afirmar a Libras como língua plena e estruturada, a comunidade surda contesta a universalidade da oralidade e reivindica legitimidade cultural.

Além disso, a crítica à hegemonia linguística dialoga com a reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 94), quando propõe superar a “monocultura do saber”. A centralidade da língua oral pode ser entendida como expressão dessa monocultura, que invisibiliza epistemologias visuais e gestuais. Ao privilegiar apenas um modelo comunicativo, o sistema educacional reproduz desigualdades estruturais.

No campo específico da educação de surdos, Quadros (1997, p. 31) ressalta que a aquisição da língua de sinais constitui condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. A negação desse direito linguístico compromete o acesso ao conhecimento e reforça

processos de exclusão. Portanto, a desigualdade linguística não se limita ao plano simbólico; ela produz efeitos concretos na trajetória educacional.

A hegemonia da oralidade, consolidada historicamente por decisões institucionais — como o Congresso de Milão (1880) —, instituiu políticas de silenciamento que repercutem até hoje. Mesmo após o reconhecimento legal da Libras, persistem estruturas monolíngues que mantêm o português como língua de poder. Essa contradição revela que o reconhecimento formal não elimina automaticamente a hierarquia simbólica.

Assim, a fundamentação teórica aqui apresentada sustenta-se na articulação entre: A concepção foucaultiana de poder e normalização; A noção bourdieusiana de capital linguístico e poder simbólico; A perspectiva dos Estudos Surdos que reconhece a surdez como diferença cultural; A crítica à monocultura linguística nas políticas educacionais.

Compreender a desigualdade linguística na educação de surdos implica reconhecer que a exclusão não decorre da diferença sensorial, mas da imposição histórica de um modelo comunicativo dominante. A língua oral tornou-se instrumento de dominação simbólica ao definir critérios de legitimidade, competência e pertencimento social. Superar essa lógica exige a construção de políticas educacionais baseadas na justiça linguística e no reconhecimento efetivo da pluralidade.

3 Discussão

A hegemonia da língua oral na organização das políticas educacionais brasileiras evidencia que a desigualdade linguística não é resquício do passado, mas estrutura ativa de produção de exclusão. Embora avanços legislativos tenham reconhecido a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação, a centralidade do português como língua de instrução, avaliação e produção acadêmica permanece praticamente inalterada. Essa contradição revela que o reconhecimento jurídico não implica, necessariamente, transformação estrutural.

A escola, enquanto instituição moderna, organiza-se a partir de padrões normativos que definem competências e desempenhos esperados. Como observa Michel Foucault (1987, p. 154), a norma “funciona como princípio de comparação e medida”, produzindo hierarquizações. No caso da educação de surdos, a norma comunicativa é a oralidade. O estudante surdo é frequentemente avaliado segundo critérios linguísticos que privilegiam a língua majoritária, o que gera desvantagem estrutural.

Ainda que a presença do intérprete de Libras represente conquista importante, ela não altera a lógica monolíngue da escola. O currículo continua sendo pensado para sujeitos ouvintes, e a mediação linguística ocorre como adaptação posterior. Essa dinâmica reforça o que Pierre Bourdieu (1989, p. 18) denomina “violência simbólica”, isto é, a imposição de um sistema cultural que se apresenta como universal, mas que favorece grupos dominantes. O português mantém-se como capital linguístico legítimo, enquanto a Libras ocupa posição subordinada.

A desigualdade linguística manifesta-se de forma ainda mais evidente no acesso ao ensino superior. Pesquisas indicam que estudantes surdos enfrentam barreiras na leitura e produção acadêmica em língua portuguesa, o que impacta diretamente sua permanência e desempenho. Tal situação não pode ser interpretada como deficiência individual, mas como resultado de um sistema que não assegura educação bilíngue estruturada desde a infância. Como afirma Ronice Müller de Quadros (1997, p. 35), a aquisição precoce da língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, sendo condição para a aprendizagem da segunda língua.

Além disso, a política de inclusão, embora orientada pelo princípio da igualdade, muitas vezes reproduz práticas assimilacionistas. Inserir o estudante surdo em sala regular sem reorganizar o projeto pedagógico significa mantê-lo em posição de adaptação permanente. Carlos Skliar (1998, p. 45) argumenta que a inclusão pode tornar-se “estratégia de normalização” quando não reconhece a diferença como valor cultural. A simples presença física não garante participação efetiva.

A discussão também deve considerar a dimensão identitária. A hegemonia da oralidade impacta a construção da identidade surda ao reforçar a narrativa da falta. Como destaca Stuart Hall (2006, p. 21), as identidades são produzidas “dentro de regimes de representação”. Quando a representação dominante associa competência à oralidade, a experiência surda é deslocada para a periferia simbólica. A valorização da Libras como língua de instrução é, portanto, também estratégia de fortalecimento identitário.

Outro ponto relevante refere-se à produção científica e ao reconhecimento acadêmico. A maioria das pesquisas, artigos e avaliações institucionais ocorre exclusivamente em língua portuguesa escrita. Essa exigência coloca pesquisadores surdos em condição de desigualdade, pois a produção em Libras raramente recebe o mesmo reconhecimento

institucional. Tal cenário reforça a crítica de Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 102) à “monocultura do saber”, que privilegia determinadas formas de expressão e invisibiliza outras epistemologias.

A persistência da hegemonia linguística revela que a desigualdade não se limita à ausência de acesso formal, mas está enraizada nas estruturas simbólicas que definem legitimidade. Mesmo políticas que buscam promover inclusão podem, paradoxalmente, reforçar hierarquias se não questionarem o modelo comunicativo dominante. O desafio não é apenas garantir tradução ou mediação, mas reorganizar a escola a partir de uma perspectiva genuinamente bilíngue.

A discussão evidencia que a justiça linguística deve ser compreendida como dimensão essencial da justiça social. Se a língua é condição para acesso ao conhecimento, negar igualdade linguística significa restringir cidadania. A hegemonia da oralidade, ao se apresentar como natural e universal, oculta sua condição histórica e política. Tornar visível essa estrutura é passo fundamental para sua transformação.

Portanto, a superação da desigualdade linguística na educação de surdos requer mudança paradigmática. É necessário deslocar o foco da adaptação individual para a transformação institucional. Isso implica reconhecer a Libras como língua de instrução, promover formação consistente de professores bilíngues, ampliar a presença de profissionais surdos nos espaços educacionais e garantir produção acadêmica em língua de sinais.

A hegemonia da língua oral não é apenas questão comunicativa, mas expressão de relações de poder historicamente construídas. Questioná-la significa enfrentar estruturas simbólicas profundas que sustentam privilégios. A educação bilíngue, nesse contexto, não é concessão, mas projeto político de equidade e reconhecimento.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida neste capítulo permitiu evidenciar que a desigualdade linguística na educação de surdos não é fenômeno acidental, tampouco consequência direta da diferença sensorial. Trata-se de construção histórica sustentada por relações de poder que instituíram a língua oral como parâmetro universal de legitimidade comunicativa. A hegemonia da oralidade consolidou-se como norma invisível que estrutura práticas educacionais, políticas públicas e critérios de reconhecimento social.

Ao compreender o poder como rede produtiva que atravessa instituições e discursos, Michel Foucault (1979, p. 8) afirma que o poder “não apenas reprime, mas produz realidades”. Nesse sentido, as políticas educacionais produziram a surdez como categoria deficitária, organizando intervenções voltadas à correção e à adaptação ao modelo ouvinte. A normalização da oralidade transformou-se em requisito implícito de participação social, reforçando desigualdades estruturais.

A língua, enquanto capital simbólico, desempenha papel central nesse processo. Conforme argumenta Pierre Bourdieu (1989, p. 37), o poder simbólico atua quando determinados grupos conseguem impor como legítima sua própria visão de mundo. A língua dominante, nesse caso, não se afirma apenas por sua difusão numérica, mas pelo prestígio social e institucional que lhe é atribuído. O português, como língua majoritária, mantém posição privilegiada na produção científica, nos sistemas avaliativos e nos espaços de decisão política, enquanto a Libras ainda enfrenta barreiras para alcançar equivalência simbólica.

Embora o reconhecimento legal da Libras represente avanço significativo, a formalização do direito não elimina automaticamente as hierarquias históricas. Persistem estruturas monolíngues que exigem do sujeito surdo constante adaptação. Essa exigência reproduz o que Carlos Skliar (1998, p. 52) descreve como lógica de assimilação, na qual a diferença é tolerada apenas quando não ameaça a centralidade do modelo dominante.

A discussão também revelou que a desigualdade linguística impacta diretamente a construção identitária. Como destaca Stuart Hall (2006, p. 15), as identidades são constituídas “no interior da representação”. Quando a oralidade é associada à competência e à racionalidade, a experiência surda é simbolicamente inferiorizada. A valorização da Libras como língua de instrução e produção acadêmica constitui, portanto, estratégia de afirmação identitária e resistência política.

Além disso, a crítica à monocultura linguística encontra respaldo na reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 103), ao propor a superação de modelos únicos de conhecimento. Reconhecer a pluralidade linguística significa admitir que diferentes formas de expressão produzem saberes legítimos. A educação bilíngue, nesse contexto, não é apenas metodologia pedagógica, mas projeto político de democratização epistemológica.

Superar a hegemonia da língua oral exige transformação estrutural das políticas públicas. Não basta inserir intérpretes ou promover adaptações pontuais; é necessário reorganizar o sistema educacional a partir do reconhecimento da Libras como língua de instrução, planejamento curricular bilíngue e formação consistente de profissionais surdos e ouvintes. A justiça linguística deve orientar a formulação de políticas, garantindo que a diferença não seja apenas tolerada, mas valorizada.

A construção de uma sociedade democrática pressupõe equidade linguística. Quando a língua de um grupo é marginalizada, o próprio grupo é excluído de forma simbólica e material. A desigualdade linguística restringe acesso ao conhecimento, limita participação política e compromete oportunidades profissionais. Portanto, a luta pela educação bilíngue não se restringe ao campo educacional; ela integra o projeto mais amplo de justiça social.

Este estudo reafirma que a surdez não pode ser reduzida à lógica da deficiência. A diferença linguística constitui dimensão legítima da diversidade humana. Reconhecer essa pluralidade implica questionar privilégios historicamente naturalizados e revisar estruturas simbólicas que sustentam a hegemonia da oralidade.

Romper com a política do silêncio significa deslocar o centro do poder comunicativo, abrindo espaço para múltiplas formas de expressão. Significa reconhecer que a cidadania plena depende do direito à língua. Somente quando a Libras ocupar posição de igualdade simbólica e institucional será possível afirmar que a inclusão deixou de ser discurso para tornar-se prática efetiva.

Assim, a superação da desigualdade linguística demanda compromisso ético, político e epistemológico. Trata-se de reconhecer que a pluralidade não fragiliza a sociedade, mas a fortalece. A democratização do espaço educacional passa, necessariamente, pela democratização da linguagem. E é nesse horizonte que a educação bilíngue se afirma como projeto transformador e emancipatório.

Referências

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **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. **Presidência da República. Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Campinas: Autores Associados, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. Porto Alegre: Mediação, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INVISIBILIDADE DA LIBRAS: ENTRE O RECONHECIMENTO LEGAL E O APAGAMENTO COTIDIANO DA LÍNGUA DE SINAIS

Andrea Carolina Bernal Mazacotte¹

Cleyton Costa dos Santos²

1 Introdução

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436/2002 constituiu um marco histórico na luta da comunidade surda brasileira por direitos linguísticos e educacionais. Tal reconhecimento foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceu diretrizes para a formação de professores, a presença de intérpretes de Libras e a organização da educação bilíngue. Posteriormente, a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão) reafirmou o direito à acessibilidade linguística e à educação em condições de igualdade.

Esses dispositivos legais representam conquistas históricas decorrentes de mobilizações sociais, acadêmicas e políticas da comunidade surda. No entanto, apesar do reconhecimento formal, a realidade educacional revela uma contradição persistente: a Libras é oficialmente reconhecida, mas frequentemente invisibilizada nas práticas pedagógicas cotidianas. Essa invisibilidade não se manifesta pela proibição explícita da língua, como ocorreu em períodos históricos marcados pelo oralismo, mas por meio de mecanismos sutis de desvalorização, marginalização curricular e ausência de políticas estruturantes.

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

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: cleytoncostaa@gmail.com

A escola regular, organizada sob uma lógica predominantemente monolíngue e oral-auditiva, muitas vezes não se reestrutura para acolher a diferença linguística surda. A presença do intérprete de Libras, embora fundamental, tem sido tratada como solução suficiente para garantir inclusão, desconsiderando a necessidade de uma proposta pedagógica bilíngue que reconheça a Libras como primeira língua (L1) dos estudantes surdos e o português escrito como segunda língua (L2).

Dessa forma, instala-se um paradoxo: o Estado reconhece juridicamente a Libras, mas não garante plenamente as condições materiais, pedagógicas e simbólicas para sua efetiva centralidade na educação. Essa tensão entre reconhecimento legal e apagamento cotidiano revela limites estruturais das políticas educacionais brasileiras e suscita reflexões sobre identidade, cultura, poder e direitos linguísticos.

O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as políticas educacionais voltadas à educação de surdos, problematizando o hiato entre o reconhecimento formal da Libras e sua invisibilidade nas práticas escolares. Busca-se compreender como esse apagamento impacta a constituição identitária, o desenvolvimento linguístico e a trajetória escolar dos estudantes surdos.

2 Desenvolvimento

2.1 Breve contextualização histórica

A história da educação de surdos no Brasil foi fortemente influenciada por concepções oralistas que negavam a legitimidade das línguas de sinais. O impacto das decisões do Congresso de Milão, que proibiu o uso das línguas de sinais em diversos países, repercutiu por décadas nas práticas educacionais brasileiras. Nesse contexto, a surdez era compreendida sob uma perspectiva médico-clínica, centrada na deficiência e na tentativa de normalização do sujeito surdo.

A virada paradigmática ocorre com o fortalecimento dos estudos linguísticos que reconhecem as línguas de sinais como línguas naturais, dotadas de estrutura gramatical própria. No Brasil, pesquisas como as de Ronice Müller de Quadros contribuíram significativamente para a consolidação científica da Libras enquanto língua legítima.

2.2 Reconhecimento legal e políticas públicas

O reconhecimento legal da Libras representa um avanço inquestionável no campo dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda brasileira. A promulgação da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005 consolidaram, no plano jurídico, o status da Libras como língua legítima, garantindo respaldo normativo para sua inserção na formação docente, nos sistemas de ensino e nos serviços públicos. Posteriormente, a Lei nº 13.146/2015 reforçou o direito à educação bilíngue e à acessibilidade linguística. Contudo, o reconhecimento formal não assegura, por si só, a transformação das práticas institucionais. Conforme afirma:

A diferença não deve ser tolerada, mas compreendida como constitutiva da experiência humana” Skilar (1998, p.32).

Essa afirmação desloca a discussão do campo da simples aceitação para o da reorganização estrutural. Reconhecer a Libras implica reconhecer uma outra forma de constituição subjetiva, cultural e linguística, o que exige mudanças profundas no currículo, na metodologia e na formação de professores.

Nesse contexto, observa-se que a política de inclusão escolar, especialmente a partir da década de 2000, priorizou a ampliação das matrículas de estudantes surdos na rede regular de ensino. Entretanto, a presença física na escola comum não garante participação linguística plena. Muitas vezes, a Libras é tratada como instrumento de mediação restrito à atuação do intérprete, sem que haja reorganização do espaço pedagógico a partir de uma perspectiva bilíngue. Assim, a língua portuguesa sobretudo em sua modalidade oral e escrita permanece como eixo estruturante do currículo, configurando uma hierarquia linguística implícita.

Essa hierarquização revela que o poder simbólico da língua majoritária continua predominante. Como argumenta Stuart Hall:

As identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Se o discurso escolar privilegia apenas a língua portuguesa como língua legítima de produção do conhecimento, a identidade linguística surda tende a ser marginalizada. Hall (2006, p.21)

A invisibilidade da Libras, portanto, não se manifesta por proibição explícita, mas por sua secundarização cotidiana.

Além disso, a implementação das políticas públicas enfrenta desafios estruturais, como a insuficiência de formação docente em

Libras, a escassez de professores surdos nas redes de ensino e a limitada produção de materiais didáticos originalmente elaborados em língua de sinais. O Decreto nº 5.626/2005 prevê a inclusão da Libras nos cursos de licenciatura; entretanto, em muitos casos, a carga horária ofertada é mínima e não possibilita o desenvolvimento de competência comunicativa adequada para atuação em contexto bilíngue.

Dessa forma, constata-se que há uma distância significativa entre o reconhecimento jurídico e a efetivação prática. O aparato legal existe, mas sua concretização depende de políticas estruturantes, financiamento adequado e compromisso institucional com a educação bilíngue. Enquanto a Libras não ocupar posição central como língua de instrução e produção de conhecimento, continuará situada em um espaço periférico, simbolicamente subordinado.

Portanto, o desafio contemporâneo não reside apenas em garantir o direito formal à Libras, mas em assegurar sua presença efetiva no cotidiano escolar. Isso implica deslocar a lógica integracionista para uma perspectiva que compreenda a diferença linguística como fundamento organizador da prática pedagógica, e não como exceção a ser administrada.

3 Fundamentação epistemológica

O estudo ancora-se nos pressupostos dos Estudos Surdos, que compreendem a surdez como diferença linguística e cultural, deslocando-a do paradigma médico-clínico para uma perspectiva sociocultural. Nesse campo, dialoga-se com Carlos Skliar, que problematiza a lógica normalizadora da inclusão escolar, e com Harlan Lane, que denuncia historicamente os mecanismos de silenciamento das línguas de sinais.

A análise também se inspira na concepção de política como texto e como prática, conforme proposta por Stephen Ball, para quem as políticas educacionais são recontextualizadas no cotidiano escolar, produzindo sentidos diversos daqueles previstos em seus dispositivos legais. Tal perspectiva permite compreender que o reconhecimento da Libras em documentos oficiais não garante sua centralidade pedagógica nas práticas educativas.

Além disso, mobilizam-se contribuições de Michel Foucault, especialmente no que se refere às relações entre poder, discurso e produção de verdades. A invisibilidade da Libras é analisada como efeito de regimes

discursivos que legitimam determinadas línguas e saberes em detrimento de outros, configurando hierarquias linguísticas no espaço escolar.

Complementarmente, dialoga-se com Pierre Bourdieu, particularmente com o conceito de poder simbólico e capital linguístico, para compreender como a língua portuguesa ocupa posição dominante no campo educacional, enquanto a Libras, embora reconhecida legalmente, permanece frequentemente em posição subalterna.

4 Metodologia

A análise fundamenta-se na Análise Crítica do Discurso, buscando identificar como a Libras é representada nos textos legais e quais responsabilidades são atribuídas às instituições educacionais. Foram construídas categorias analíticas relacionadas a reconhecimento legal, inclusão, hegemonia linguística e apagamento cotidiano.

A Lei nº 10.436 reconhece oficialmente a Libras como meio legal de comunicação. O Decreto nº 5.626 amplia esse reconhecimento ao estabelecer a obrigatoriedade da formação de professores e intérpretes.

A Lei nº 14.191 representa avanço significativo ao instituir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino. Entretanto, a implementação dessa modalidade enfrenta desafios estruturais, como escassez de profissionais bilíngues e ausência de políticas consistentes de formação docente.

Embora a matrícula de estudantes surdos na escola regular tenha aumentado, a inclusão frequentemente ocorre sob lógica assimilacionista. A presença do intérprete não garante que a Libras seja língua de instrução; muitas vezes, ela ocupa papel secundário, traduzindo conteúdos originalmente pensados em português.

Essa dinâmica reforça a hegemonia da língua majoritária e limita o desenvolvimento pleno da identidade linguística surda. O que se observa é uma inclusão formal que mantém desigualdades estruturais.

4.1 Invisibilidade como produção discursiva

A invisibilidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto educacional não pode ser compreendida apenas como ausência física da língua no espaço escolar ou como insuficiência de políticas públicas. Trata-se, sobretudo, de um fenômeno discursivo, produzido e reproduzido por

meio de práticas institucionais, regimes de verdade e estruturas simbólicas que organizam o campo educacional. Assim, a invisibilidade não é mera omissão, mas resultado de processos históricos e políticos que definem quais línguas são legítimas como instrumentos de produção de conhecimento.

Sob a perspectiva de Michel Foucault, o discurso não é simples representação da realidade, mas prática que produz efeitos de verdade. As políticas educacionais, enquanto dispositivos discursivos, estabelecem normas, delimitam saberes e configuram hierarquias. Nesse sentido, mesmo quando a Lei nº 10.436 reconhece a Libras como meio legal de comunicação, tal reconhecimento ocorre no interior de uma ordem discursiva historicamente estruturada pela centralidade da língua portuguesa. O que se observa é a incorporação da Libras como elemento de acessibilidade, e não necessariamente como língua epistêmica.

Essa distinção é crucial. Uma língua epistêmica é aquela por meio da qual o conhecimento é produzido, sistematizado e legitimado. Quando a Libras ocupa predominantemente o papel de mediação — traduzindo conteúdos originalmente concebidos em português — sua função permanece subordinada. A tradução, embora fundamental, pode operar como mecanismo de dependência estrutural, mantendo a língua majoritária como fonte originária do saber.

A análise foucaultiana permite compreender que a escola, enquanto instituição moderna, participa da produção de sujeitos e saberes. Ao privilegiar a escrita e a oralidade em português como critérios universais de avaliação, a instituição escolar consolida um regime de verdade que associa competência acadêmica à norma linguística majoritária. A Libras, mesmo reconhecida juridicamente, tende a ser enquadrada como recurso pedagógico complementar, e não como matriz organizadora do currículo.

Nesse contexto, a contribuição de Pierre Bourdieu é fundamental para compreender o funcionamento do poder simbólico. O campo educacional opera segundo uma lógica de distribuição desigual de capitais, dentre os quais o capital linguístico ocupa posição central. A língua portuguesa, especialmente em sua variedade padrão, constitui capital legítimo, convertível em sucesso escolar, reconhecimento acadêmico e mobilidade social. A Libras, por sua vez, ainda luta por reconhecimento equivalente no interior desse campo.

A invisibilidade discursiva manifesta-se, portanto, na naturalização da hierarquia linguística. Não se trata apenas de ausência de aulas ministradas em Libras, mas da consolidação de uma estrutura simbólica

na qual a língua de sinais é percebida como insuficiente para determinados níveis de abstração ou formalização científica. Essa percepção, ainda que não explicitada, permeia práticas curriculares, avaliações e políticas de formação docente.

Ao dialogar com Stephen Ball, compreende-se que as políticas educacionais atravessam ciclos de produção, interpretação e prática. No texto legal, a Libras é valorizada; na prática institucional, sua implementação depende de condições materiais, culturais e ideológicas. Nesse movimento de recontextualização, o discurso inclusivo pode ser ressignificado de modo a preservar a estrutura monolíngue da escola.

Além disso, a invisibilidade discursiva também se expressa na produção acadêmica. A maioria das pesquisas sobre educação de surdos é publicada em português escrito, o que reforça a centralidade da língua majoritária como meio de validação científica. A limitada circulação de pesquisas produzidas em Libras evidencia que o reconhecimento da língua ainda não alcançou plenamente o campo da produção epistemológica.

5 Resultados esperados

Espera-se que a análise desenvolvida neste estudo evidencie que o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), consolidado a partir da Lei nº 10.436 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626, representa avanço histórico inegável no campo dos direitos linguísticos da comunidade surda. Contudo, projeta-se que os resultados apontem para a persistência de uma distância significativa entre o plano normativo e a realidade das práticas escolares.

Espera-se demonstrar que, embora a Lei nº 14.191 tenha instituído a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade oficial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sua implementação enfrenta entraves estruturais, tais como: insuficiência de professores bilíngues, fragilidade na formação inicial e continuada, carência de materiais didáticos em Libras e dependência excessiva do profissional intérprete como principal estratégia de inclusão.

Do ponto de vista teórico, espera-se que a articulação com as contribuições de Carlos Skliar, Stephen Ball, Michel Foucault e Pierre Bourdieu permita evidenciar que a invisibilidade da Libras não se restringe à ausência física da língua, mas configura-se como fenômeno discursivo e político. Trata-se de invisibilidade produzida por relações de poder

que mantêm a hegemonia da língua portuguesa como capital linguístico dominante no campo educacional.

Espera-se ainda que o estudo contribua para problematizar a lógica de inclusão escolar que, ao priorizar a matrícula do estudante surdo na escola regular sem assegurar estrutura bilíngue consistente, pode reproduzir formas sutis de assimilação linguística. Nessa perspectiva, os resultados tendem a indicar que a presença do intérprete, embora fundamental, não substitui a necessidade de uma organização pedagógica centrada na Libras como língua de instrução e produção de conhecimento.

Por fim, projeta-se que a pesquisa ofereça subsídios teóricos e políticos para o fortalecimento da Educação Bilíngue de Surdos, incentivando a formulação de políticas públicas que ultrapassem o reconhecimento simbólico da Libras e promovam sua efetiva centralidade no currículo, na formação docente e na prática pedagógica. Espera-se, assim, contribuir para o avanço do debate sobre justiça linguística, direito à diferença e democratização do acesso ao conhecimento para a comunidade surda brasileira.

6 Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido neste artigo permitiu problematizar a relação entre o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua efetiva consolidação no cotidiano das instituições educacionais. Embora o Brasil tenha avançado significativamente no campo normativo — especialmente com a promulgação da Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 e posteriormente fortalecida pela Lei nº 14.191 — a análise evidencia que o reconhecimento legal não tem sido suficiente para garantir a centralidade da Libras como língua de instrução, produção de conhecimento e constituição identitária no espaço escolar.

Constata-se que a invisibilidade da Libras não se manifesta apenas na ausência explícita da língua, mas em sua presença periférica, frequentemente limitada à mediação por intérpretes e dissociada da organização pedagógica. A língua portuguesa mantém-se como eixo estruturante do currículo, da avaliação e da produção acadêmica, configurando-se como capital linguístico dominante, nos termos de Pierre Bourdieu. Essa hierarquização linguística revela que a inclusão escolar, quando não acompanhada de transformação estrutural, pode reproduzir assimetrias históricas.

A partir das contribuições de Stephen Ball, compreende-se que as políticas educacionais são reinterpretadas no contexto das práticas institucionais, produzindo distanciamentos entre o texto legal e sua implementação. Assim, o discurso oficial de valorização da Libras pode coexistir com práticas pedagógicas que mantêm a hegemonia da língua majoritária. Tal contradição evidencia que a política, enquanto texto, não garante sua materialização como prática transformadora.

Sob a perspectiva de Michel Foucault, a invisibilidade da Libras pode ser compreendida como efeito de regimes de verdade que legitimam determinados saberes e marginalizam outros. A escola, enquanto instituição disciplinar e produtora de discursos, participa da manutenção dessas hierarquias ao privilegiar a oralidade e a escrita em português como parâmetros universais de conhecimento. Nesse contexto, a Libras é frequentemente tolerada, mas não plenamente reconhecida como língua de produção científica e pedagógica.

As reflexões de Carlos Skliar reforçam a necessidade de deslocar a surdez do paradigma da deficiência para o campo da diferença linguística e cultural. A transformação da educação de surdos exige mais do que adaptações pontuais; demanda revisão profunda das concepções de currículo, formação docente e organização escolar.

Dessa forma, conclui-se que a invisibilidade cotidiana da Libras é fenômeno estrutural, atravessado por dimensões políticas, linguísticas e simbólicas. Superá-la implica investir na formação de professores bilíngues, na ampliação de escolas bilíngues de surdos, na produção de materiais didáticos em Libras e na consolidação de práticas pedagógicas que reconheçam a língua de sinais como eixo central do processo educativo.

Ademais, torna-se imprescindível compreender que o direito linguístico da comunidade surda não se esgota na legislação. Ele se concretiza na possibilidade real de aprender, ensinar, pesquisar e produzir conhecimento em Libras. A efetivação da Educação Bilíngue de Surdos demanda compromisso institucional contínuo e políticas públicas que ultrapassem o reconhecimento simbólico, promovendo justiça linguística e equidade educacional.

Por fim, este estudo não pretende encerrar o debate, mas ampliá-lo. Ao evidenciar as tensões entre reconhecimento legal e apagamento cotidiano, busca contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente bilíngue, na qual a Libras ocupe lugar de legitimidade

plena, não como recurso auxiliar, mas como língua viva, estruturante e produtora de saberes.

Referências

BALL, Stephen J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Política educacional e reforma: uma abordagem sociológica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. 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 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 30. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento? Uma crítica filosófica às políticas de identidade. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 14-15, p. 231–239, 2006.

FRASER, Nancy. Scales of justice: reimagining political space in a

globalizing world. New York: Columbia University Press, 2008.

LANE, Harlan. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação de surdos: políticas, discursos e práticas inclusivas. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação de surdos. Manaus: EDUA, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, Carlos (org.). A educação que se pergunta: reflexões sobre a inclusão e a diferença. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

A ESCOLA E O MITO DA INCLUSÃO UNIVERSAL: CRÍTICAS AS PRÁTICAS INCLUSIVAS QUE NEGAM A DIFERENÇA LINGUÍSTICA E CULTURAL

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho¹

Carla Damasceno de Moraes²

Angelisa Goebel³

1 Introdução

Nas últimas décadas, o discurso da inclusão consolidou-se como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras e internacionais. A defesa da escola para todos tornou-se imperativo ético, jurídico e político, sustentado pela ampliação de direitos e pela valorização da diversidade. Contudo, a universalização do acesso não tem sido acompanhada, necessariamente, de transformações estruturais capazes de reconhecer e sustentar as diferenças linguísticas e culturais no interior do espaço escolar. Nesse cenário, emerge aquilo que se pode denominar o mito da inclusão universal: a crença de que a matrícula na escola regular, por si só, garante participação, pertencimento e equidade.

No caso da educação de estudantes surdos, esse mito revela suas contradições com particular intensidade. Embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tenha sido reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, a organização pedagógica das escolas brasileiras permanece majoritariamente estruturada sob lógica monolíngue, centrada na língua portuguesa oral e escrita. A inclusão, nesse contexto, frequentemente assume caráter assimilacionista: o estudante

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

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

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

surdo é inserido na sala comum, mas o currículo, a avaliação e a dinâmica didática continuam referenciados na língua majoritária.

A crítica aqui proposta não se dirige ao princípio da inclusão em si, mas à forma como ele tem sido operacionalizado. Inspirando-se nas reflexões de Carlos Skliar, compreende-se que a escola inclusiva pode, paradoxalmente, funcionar como espaço de normalização, no qual a diferença é tolerada desde que não desestabilize a estrutura central. A surdez, entendida pelos Estudos Surdos como diferença linguística e cultural, é frequentemente reconfigurada no interior da escola como déficit a ser compensado por recursos técnicos — intérpretes, adaptações curriculares, tecnologias assistivas — sem que se questione a centralidade da língua dominante.

Esse processo pode ser analisado à luz da concepção de poder e discurso formulada por Michel Foucault. A escola moderna constitui-se como instituição produtora de saberes e subjetividades, regulando práticas e legitimando determinadas formas de linguagem como universais. A naturalização da língua portuguesa como veículo exclusivo do conhecimento não é neutra; ela expressa um regime de verdade que associa racionalidade, cientificidade e competência acadêmica à oralidade e à escrita majoritárias. Nesse contexto, a Libras tende a ocupar lugar periférico, frequentemente reduzida à função de mediação.

A sociologia de Pierre Bourdieu contribui para aprofundar essa análise ao evidenciar que o campo educacional é atravessado por disputas simbólicas. O capital linguístico legítimo — isto é, a variedade linguística socialmente valorizada — opera como mecanismo de distinção e reprodução de desigualdades. A escola não apenas transmite conteúdos, mas legitima determinadas formas de expressão como superiores. Quando a Libras não ocupa posição equivalente no currículo e nos processos avaliativos, perpetua-se uma hierarquia linguística que compromete o ideal de equidade.

A promulgação da Lei nº 14.191, ao instituir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, representa avanço significativo no reconhecimento da diferença linguística. Contudo, sua implementação enfrenta entraves estruturais e conceituais, especialmente diante de uma tradição inclusiva que privilegia a homogeneização curricular.

Dessa forma, este artigo parte da seguinte problemática: em que medida o discurso da inclusão universal contribui para invisibilizar as

especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda? A hipótese central sustenta que a inclusão, quando fundamentada em pressupostos universalizantes, tende a negar a diferença ao subordiná-la à lógica majoritária. Assim, a escola que se apresenta como espaço de todos pode tornar-se ambiente de silenciamento simbólico.

O objetivo deste estudo é analisar criticamente as práticas inclusivas voltadas aos estudantes surdos, problematizando os limites do paradigma universalista e defendendo a necessidade de uma reorganização estrutural da escola a partir da perspectiva bilíngue e intercultural. Busca-se evidenciar que o reconhecimento jurídico da Libras constitui condição necessária, mas não suficiente, para a efetivação de uma educação comprometida com a justiça linguística.

Ao tensionar o mito da inclusão universal, pretende-se contribuir para o debate contemporâneo sobre políticas educacionais, diferença e direitos linguísticos, defendendo que a verdadeira inclusão não consiste em integrar o diferente à norma, mas em transformar a norma à luz da diferença.

2 Desenvolvimento

2.1 O mito da inclusão universal e a lógica da homogeneização

O paradigma da inclusão escolar consolidou-se como avanço histórico na garantia do direito à educação. Entretanto, sua formulação universalizante carrega tensões internas. Ao afirmar que “a escola é para todos”, frequentemente desconsidera que o “todos” não é categoria neutra, mas atravessada por diferenças linguísticas, culturais e epistemológicas. A promessa de universalidade pode ocultar uma expectativa implícita de adaptação à norma majoritária.

No caso da educação de estudantes surdos, essa norma é estruturada pela centralidade da língua portuguesa oral e escrita. A inclusão, nesse contexto, tende a significar inserção física na sala regular, sem reorganização estrutural do currículo. Conforme argumenta Carlos Skliar, a diferença é admitida desde que não perturbe o modelo pedagógico dominante. Assim, a escola preserva sua matriz monolíngue enquanto incorpora mecanismos compensatórios.

Esse processo revela o que se pode chamar de inclusão homogeneizadora: o estudante é reconhecido como sujeito de direitos,

mas sua diferença linguística não é tomada como princípio organizador do ensino. A universalidade, portanto, converte-se em forma sutil de assimilação.

2.2 Hegemonia linguística e poder simbólico no campo escolar

A análise das práticas inclusivas exige compreender o funcionamento simbólico da escola enquanto campo social. A contribuição de Pierre Bourdieu permite interpretar a língua como capital cultural dotado de valor social. No interior do campo educacional, determinadas competências linguísticas são legitimadas como superiores, produzindo distinções e hierarquias.

A língua portuguesa padrão ocupa posição de capital legítimo, sendo critério central de avaliação, certificação e mobilidade acadêmica. A Libras, ainda que reconhecida juridicamente pela Lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, não alcança estatuto equivalente no cotidiano pedagógico.

A hierarquização linguística não se expressa necessariamente por negação explícita da Libras, mas por sua subalternização funcional. Ela aparece como meio de acesso ao conteúdo — via intérprete — enquanto o conteúdo permanece concebido e legitimado em português. A lógica do capital linguístico revela que o reconhecimento formal não altera automaticamente as estruturas de poder que regulam o campo educacional.

3 Inclusão e regimes de verdade: a produção discursiva da normalidade

Para além da dimensão simbólica, a escola também opera como espaço de produção de subjetividades. A perspectiva de Michel Foucault possibilita compreender que as instituições modernas funcionam por meio de dispositivos que classificam, normalizam e regulam comportamentos.

A inclusão, nesse quadro, pode atuar como tecnologia de governo: incorpora o sujeito diferente ao espaço escolar, mas mantém critérios universais de desempenho. A norma linguística — oral e escrita — permanece como parâmetro de inteligibilidade. O estudante surdo é avaliado segundo padrões que não consideram plenamente sua experiência linguística visuoespacial.

A produção discursiva da normalidade ocorre quando a língua majoritária é apresentada como neutra e universal. A Libras, por sua vez, é frequentemente enquadrada como recurso específico, particularizado, não universalizável. Esse enquadramento reforça a ideia de que a diferença deve adaptar-se à estrutura existente, e não o contrário.

4 Educação Bilíngue e o desafio da transformação estrutural

A promulgação da Lei nº 14.191, ao instituir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade específica, sinaliza avanço no reconhecimento da diferença linguística. Contudo, a efetivação dessa política depende de transformação estrutural da escola.

A educação bilíngue implica reorganização curricular, formação docente consistente, produção de materiais em Libras e reconhecimento da língua de sinais como meio legítimo de ensino e avaliação. Não se trata apenas de garantir acessibilidade, mas de redefinir o eixo linguístico do processo pedagógico.

Sem essa transformação, a inclusão tende a permanecer no plano simbólico. A presença do intérprete, embora fundamental, não substitui a necessidade de professores bilíngues e de um ambiente em que a Libras seja língua de circulação cotidiana.

5 Justiça linguística e reconhecimento da diferença

A crítica ao mito da inclusão universal conduz à reflexão sobre justiça linguística. Não basta assegurar acesso físico à escola; é necessário garantir condições de participação efetiva. A igualdade formal pode coexistir com desigualdades substantivas quando as diferenças linguísticas não são reconhecidas como estruturantes.

O reconhecimento da Libras como língua de instrução representa passo decisivo na direção de uma escola intercultural e democrática. Isso implica deslocar a perspectiva universalizante para uma lógica de pluralidade linguística, na qual múltiplas formas de expressão sejam igualmente legítimas.

Assim, a superação da invisibilidade linguística exige revisão profunda das concepções de currículo, avaliação e formação docente. A inclusão verdadeira não se realiza pela incorporação do diferente à norma, mas pela transformação da norma a partir da diferença.

6 Fundamentais teóricas

O discurso contemporâneo da inclusão escolar se fundamenta na ideia de universalidade do direito à educação. Entretanto, a noção de universal pode operar como categoria abstrata que encobre desigualdades concretas. A escola, historicamente constituída sob parâmetros normativos de língua, cultura e cognição, afirma-se como espaço para todos, mas preserva estruturas que privilegiam determinados modos de ser e aprender.

Nesse contexto, a crítica ao “mito da inclusão universal” consiste em problematizar a crença de que a simples matrícula do estudante no ensino regular assegura participação plena. Conforme argumenta Stephen Ball, as políticas educacionais não são neutras, mas “textos em disputa” que produzem significados distintos nos diferentes contextos de prática. A inclusão, enquanto política, pode ser reinterpretada de modo a manter intactas as bases estruturais da escola.

A universalidade abstrata, quando desconsidera especificidades linguísticas e culturais, transforma-se em mecanismo de homogeneização. A igualdade formal pode ocultar desigualdades materiais.

A compreensão das práticas inclusivas que negam a diferença linguística exige análise da língua como categoria de poder. Pierre Bourdieu afirma que: “a língua legítima é aquela que é reconhecida como tal pelas instâncias de consagração social” (Bourdieu, 1982).

A escola constitui uma dessas instâncias privilegiadas. No Brasil, apesar do reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436, a estrutura escolar permanece organizada sob a hegemonia do português. A língua majoritária funciona como capital simbólico dominante, definindo critérios de avaliação, mérito e pertencimento.

Bourdieu observa que o poder simbólico opera de forma invisível, pois é reconhecido como legítimo inclusive por aqueles que dele são excluídos. No caso dos estudantes surdos, a dificuldade de acesso ao conhecimento em português é frequentemente interpretada como limitação individual, e não como efeito de uma estrutura monolíngue.

Assim, a diferença linguística é convertida em déficit, e não em fundamento legítimo de organização pedagógica.

A análise crítica das práticas inclusivas pode ser aprofundada a partir da noção foucaultiana de normalização. Para Michel Foucault, as instituições modernas produzem sujeitos ajustados a padrões considerados

normais. Em *Vigiar e Punir*, o autor afirma que o poder disciplinar “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui” (Foucault, 1975).

A escola inclusiva, ao admitir o estudante surdo sem transformar sua base linguística, pode funcionar como dispositivo disciplinar que exige adaptação ao padrão majoritário. A presença do intérprete — regulamentada pelo Decreto nº 5.626 — representa conquista histórica, mas não altera, por si só, a centralidade do português como língua de instrução.

A Libras, nesse modelo, aparece como tradução periférica de um currículo concebido em outra língua. O estudante surdo é incluído fisicamente, mas permanece epistemologicamente deslocado.

Foucault sustenta que o poder não se exerce apenas pela proibição, mas pela produção de regimes de verdade. A escola produz a verdade de que a língua dominante é neutra e universal. Essa neutralidade aparente constitui um dos mecanismos centrais da invisibilidade linguística.

6.1 Surdez como diferença cultural

A crítica ao mito da inclusão universal também se fundamenta na concepção da surdez como diferença cultural e não como deficiência. Carlos Skliar argumenta que a diferença não deve ser tolerada, mas reconhecida como constitutiva da experiência humana. Segundo o autor, “a diferença não é problema a ser resolvido, mas condição de existência” (SKLIAR, 1998).

A escola que ignora essa perspectiva tende a reduzir a surdez à dimensão biomédica. A língua de sinais passa a ser compreendida como recurso compensatório, e não como língua plena.

O reconhecimento oficial da Educação Bilíngue de Surdos pela Lei nº 14.191, constitui avanço jurídico relevante. Todavia, sua implementação depende de ruptura com o paradigma assimilacionista que orienta muitas práticas escolares.

A cultura surda envolve modos específicos de organização visual do conhecimento, narrativas corporificadas e experiências coletivas que não podem ser traduzidas integralmente pela lógica oral-auditiva. Negar essa dimensão implica negar identidade.

6.2 Política educacional e produção discursiva da inclusão

A política educacional opera como campo de disputa simbólica, no qual diferentes atores — Estado, gestores, professores, movimentos sociais e organismos internacionais — produzem sentidos acerca do que significa incluir, ensinar e aprender. Nessa perspectiva, a política não pode ser compreendida como simples instrumento normativo, mas como processo dinâmico de produção discursiva. Conforme sustenta Stephen Ball, “as políticas são processos, não produtos” (BALL, 1994), o que implica reconhecer que seu significado se constrói na circulação entre diferentes contextos: de influência, de produção do texto e da prática.

Essa compreensão desloca a análise da legislação enquanto texto fixo para a política enquanto prática interpretativa. Uma lei pode afirmar princípios progressistas e, ainda assim, ser implementada de forma conservadora. No caso da inclusão de estudantes surdos, observa-se frequentemente a adoção de dispositivos formais que atestam conformidade normativa — matrícula na escola regular, presença de intérprete, registro no censo escolar — sem que haja transformação estrutural do currículo, da metodologia ou da organização linguística da instituição.

O discurso da inclusão universal, nesse cenário, pode ser apropriado pela escola como estratégia de legitimação institucional. Ao apresentar-se como inclusiva, a instituição adquire reconhecimento público e atende às exigências legais, mas mantém intacta sua base epistemológica monolíngue. A matrícula do estudante surdo converte-se em evidência de inclusão, ainda que o processo pedagógico continue centrado exclusivamente na língua portuguesa oral e escrita.

Essa dinâmica revela que a inclusão pode funcionar como categoria performativa: declara-se inclusão, mas não se alteram as condições materiais de participação. A política, enquanto discurso, produz a imagem de uma escola democrática; a prática, contudo, pode reproduzir desigualdades estruturais.

Sob a perspectiva foucaultiana, inspirada nas análises de Michel Foucault, é possível compreender a política educacional como parte de um regime de verdade que define quais formas de inclusão são reconhecidas como legítimas. A produção discursiva da inclusão constrói narrativas de sucesso institucional que invisibilizam tensões linguísticas e culturais. O poder, nesse contexto, não se manifesta apenas na exclusão explícita, mas na definição dos critérios que determinam o que conta como inclusão.

7 Metodologia

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa de abordagem crítico-interpretativa, fundamentada em pressupostos pós-estruturalistas e sociológicos da educação. Parte-se do entendimento de que as políticas educacionais não constituem objetos neutros, mas produções discursivas atravessadas por relações de poder, historicidade e disputas simbólicas.

A investigação assume caráter teórico-analítico, com ênfase na problematização das categorias “inclusão”, “universalidade” e “diferença linguística”. Não se trata de verificar a eficácia de uma política específica, mas de analisar os regimes de verdade que sustentam determinadas práticas escolares e seus efeitos na produção da invisibilidade da Libras.

A perspectiva epistemológica adotada reconhece que o conhecimento é socialmente construído e que toda análise implica posicionamento político. Nesse sentido, a pesquisa assume compromisso com a defesa da justiça linguística e da centralidade da Libras na educação de surdos. Foi realizada revisão teórica sistemática de autores que fundamentam a discussão sobre poder simbólico, discurso, diferença e políticas educacionais, com destaque para: Pierre Bourdieu (poder simbólico e capital linguístico); Michel Foucault (discurso, normalização e regimes de verdade); Stephen Ball (ciclo de políticas e produção de sentidos); Carlos Skliar (diferença e surdez como experiência cultural). Por tratar-se de estudo teórico-analítico, a investigação não envolveu coleta de dados empíricos em campo. Sua contribuição reside na problematização conceitual e na análise crítica das bases discursivas que sustentam as práticas inclusivas. Essa delimitação não reduz sua relevância; ao contrário, permite aprofundamento epistemológico e ampliação do debate sobre os fundamentos das políticas educacionais voltadas à população surda.

8 Considerações finais:

A reflexão desenvolvida neste artigo partiu da problematização do que se denominou “mito da inclusão universal”, compreendido como a crença de que a inserção formal do estudante surdo na escola regular é, por si só, suficiente para garantir participação, aprendizagem e pertencimento. Ao longo da análise, evidenciou-se que a inclusão, quando desvinculada da transformação estrutural da organização linguística e curricular da escola, pode converter-se em mecanismo sutil de assimilação.

O reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais constitui conquista histórica inquestionável. A oficialização da Libras por meio da Lei nº 10.436, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626 e a instituição da Educação Bilíngue de Surdos pela Lei nº 14.191 representam marcos normativos fundamentais na consolidação dos direitos linguísticos da comunidade surda brasileira. Contudo, a análise demonstrou que o reconhecimento legal não garante, automaticamente, centralidade pedagógica.

A política educacional, conforme discutido a partir das contribuições de Stephen Ball, não se esgota no texto normativo; ela se realiza no contexto da prática, onde é reinterpretada, adaptada e, por vezes, esvaziada. Assim, a inclusão pode ser apropriada como discurso institucional de legitimidade, sem que se alterem as bases epistemológicas da escola. A matrícula do estudante surdo torna-se evidência de democratização, enquanto o currículo permanece estruturado exclusivamente na língua majoritária.

A análise do poder simbólico, inspirada em Pierre Bourdieu, permitiu compreender que a hierarquia linguística no interior da escola não é natural, mas socialmente construída. A língua dominante acumula capital simbólico e define os critérios de sucesso escolar. A Libras, mesmo reconhecida juridicamente, continua frequentemente posicionada como recurso de acessibilidade, e não como língua de instrução e produção de conhecimento.

Sob a perspectiva foucaultiana de Michel Foucault, evidenciou-se que a inclusão pode funcionar como dispositivo de normalização. O estudante surdo é incluído no espaço físico da escola, mas permanece submetido à lógica monolíngue que estrutura o processo pedagógico. O poder opera não pela exclusão explícita, mas pela definição do que é considerado legítimo como saber, linguagem e participação.

A partir das contribuições de Carlos Skliar, reforçou-se a compreensão da surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser superada. A diferença não constitui obstáculo à universalidade; é condição para sua concretização. Uma escola verdadeiramente inclusiva não busca homogeneizar, mas reorganizar-se a partir da pluralidade de experiências linguísticas.

As análises desenvolvidas indicam que a invisibilidade da Libras não decorre da ausência de legislação, mas de sua subordinação prática e simbólica. Trata-se de invisibilidade produzida discursivamente, sustentada pela naturalização da língua portuguesa como padrão universal

de escolarização. Essa naturalização impede que a diferença linguística seja reconhecida como fundamento estruturante do currículo.

Referências

BALL, Stephen J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 13, n. 2, p. 10–17, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 1982.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

EDUCAÇÃO BÍLINGUE COMO POLÍTICA DE JUSTIÇA LINGUÍSTICA: O BILINGUISMO COMO DIREITO SOCIAL E COMO RESISTÊNCIA À HOMOGENEIZAÇÃO

Taynan Alécio da Silva¹

Ivanildo de Medeiros Oliveira²

Marcos Paulo de Almeida³

Rodrigo Augusto Ferreira⁴

1 Introdução

A Educação Bilíngue de Surdos tem se consolidado, nas últimas décadas, como um campo de debates intensos no interior das políticas educacionais brasileiras. Mais do que uma proposta metodológica ou uma estratégia pedagógica específica, ela se apresenta como uma política de justiça linguística, fundada no reconhecimento da língua de sinais como primeira língua (L1) da pessoa surda e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Nesse sentido, a educação bilíngue ultrapassa o plano técnico-didático e inscreve-se no âmbito dos direitos sociais, culturais e linguísticos, tensionando modelos históricos de escolarização marcados pela assimilação e pela homogeneização linguística. O reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, representou um marco na luta da comunidade surda brasileira. Posteriormente, a promulgação da Lei nº 14.191, que incluiu a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforçou o entendimento

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

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

3 Mestre em Estudo de Tradução, Universidade Estadual de Tocantins, Araguatins, Tocantins, Brasil. E-mail: marcos.pa@unitins.br

4 Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: ferreira.rodrigo@uft.edu.br

de que a modalidade bilíngue não constitui mera adaptação curricular, mas um direito específico, vinculado à identidade linguística e cultural da população surda. Contudo, a distância entre o reconhecimento legal e a materialização concreta desse direito revela que a disputa pela centralidade da Libras nos espaços escolares permanece aberta. Historicamente, a escolarização de pessoas surdas foi atravessada por políticas de oralização e por concepções médico-terapêuticas da surdez, que entendiam a língua de sinais como obstáculo ao desenvolvimento cognitivo e à integração social. A imposição da língua majoritária como única via legítima de acesso ao conhecimento produziu processos de silenciamento simbólico, nos quais a diferença linguística era tratada como deficiência a ser corrigida. Tal lógica insere-se em um projeto moderno de Estado-nação que busca a unificação cultural e linguística como estratégia de coesão social, frequentemente às custas da pluralidade.

Nesse cenário, a Educação Bilíngue emerge como resistência à homogeneização linguística. Ao reconhecer a Libras como língua plena, dotada de estrutura gramatical própria e potencial expressivo equivalente ao de qualquer língua oral, a proposta bilíngue afirma a legitimidade da experiência surda e desloca o foco da deficiência para a diferença linguística. Trata-se de uma mudança paradigmática: o estudante surdo deixa de ser visto como alguém que precisa adaptar-se à escola monolíngue e passa a demandar uma escola que reconheça sua língua como meio legítimo de instrução, interação e produção de conhecimento.

A noção de justiça linguística, nesse contexto, permite compreender o bilinguismo como direito social. A justiça linguística pressupõe que o acesso aos bens simbólicos, culturais e educacionais não pode estar condicionado à renúncia da própria língua. Assim, garantir a presença da Libras como língua de instrução, assegurar professores bilíngues qualificados e promover ambientes educacionais linguisticamente acessíveis não constitui concessão, mas obrigação do Estado. A igualdade, nesse caso, não se realiza por meio da padronização, mas pelo reconhecimento das diferenças e pela criação de condições equitativas de participação.

Entretanto, a consolidação da Educação Bilíngue enfrenta tensões no interior das políticas inclusivas. O discurso da inclusão universal, quando desvinculado de uma perspectiva linguística, pode reduzir a presença do estudante surdo na escola comum a um indicador estatístico de democratização do acesso, sem que haja transformação efetiva das práticas pedagógicas e da organização curricular. A matrícula não garante, por si só,

o direito à aprendizagem em língua própria. Assim, o bilinguismo como política de justiça linguística exige mais do que integração física: demanda reorganização estrutural da escola, formação docente específica, produção de materiais em Libras e valorização da cultura surda.

2 Desenvolvimento

A Educação Bilíngue de Surdos, concebida como política de justiça linguística, deve ser analisada para além da dimensão normativa. Seu desenvolvimento histórico e conceitual revela tensões entre reconhecimento legal, práticas institucionais e disputas simbólicas que atravessam o campo educacional. Nesse sentido, compreender o bilinguismo como direito social e como resistência à homogeneização implica articular teoria crítica, legislação e análise das práticas escolares. Durante grande parte do século XX, a educação de surdos esteve subordinada a uma lógica assimilacionista. O objetivo central consistia em aproximar o estudante surdo do padrão ouvinte, priorizando a oralização e restringindo o uso das línguas de sinais. Essa perspectiva estava ancorada em discursos médico-terapêuticos que compreendiam a surdez como déficit a ser corrigido.

A crítica a esse modelo emerge quando se reconhece que a língua de sinais não constitui obstáculo ao desenvolvimento cognitivo, mas fundamento da experiência linguística da pessoa surda. A partir dessa inflexão, a diferença deixa de ser vista como problema e passa a ser entendida como condição constitutiva da diversidade humana.

Nesse movimento, a contribuição de Michel Foucault é central para compreender como os discursos produzem sujeitos. Ao classificar a surdez como deficiência a ser normalizada, a escola operou como espaço disciplinar que regulava corpos e práticas linguísticas. A Educação Bilíngue, ao contrário, desloca o foco da normalização para o reconhecimento, questionando o regime de verdade que sustenta a supremacia da língua majoritária.

2.1 Linguagem e poder: o mercado simbólico escolar

A imposição da língua dominante como única língua legítima de escolarização pode ser compreendida à luz da teoria do poder simbólico de Pierre Bourdieu. Para o autor, determinadas variedades linguísticas adquirem prestígio porque estão associadas a grupos socialmente

dominantes. A escola funciona como instância de reprodução dessas hierarquias ao legitimar a língua oficial como padrão universal.

No contexto brasileiro, a centralidade do português oral estruturou o currículo e definiu critérios de sucesso escolar. A Libras, mesmo após seu reconhecimento legal, permanece frequentemente subordinada à função de apoio, mediada por intérpretes, enquanto o conteúdo curricular continua organizado a partir de uma matriz monolíngue.

Essa dinâmica evidencia que a justiça linguística não se realiza apenas por meio da autorização formal de uma língua, mas exige a redistribuição do capital simbólico no interior da escola. Garantir a Libras como língua de instrução implica deslocar hierarquias históricas e redefinir parâmetros de legitimidade acadêmica.

O reconhecimento jurídico da Libras por meio da Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, e posteriormente fortalecido pela Lei nº 14.191, consolidou a Educação Bilíngue como direito previsto na legislação nacional. Entretanto, como afirma Stephen J. Ball, as políticas são processos interpretativos e não produtos acabados. Isso significa que sua implementação depende das leituras e apropriações realizadas nos contextos locais.

Em muitas instituições, o discurso da inclusão é mobilizado como estratégia de legitimação institucional. A matrícula do estudante surdo é apresentada como evidência de democratização do acesso, mesmo quando o currículo permanece estruturado exclusivamente em língua portuguesa. Assim, produz-se uma inclusão formal que não garante condições equitativas de aprendizagem.

A tensão entre política escrita e política praticada revela que a Educação Bilíngue, enquanto direito social, requer reorganização estrutural: formação docente bilíngue, presença de professores surdos, produção de materiais em Libras e reconhecimento da cultura surda como componente curricular.

2.2 Bilinguismo e identidade: dimensão cultural da justiça linguística

A língua constitui elemento central na construção da identidade coletiva. A Libras não é apenas meio de comunicação, mas expressão de uma cultura visual, de formas próprias de narratividade, humor, estética e

organização social. Negar sua centralidade na educação implica fragilizar processos identitários e reforçar assimetrias históricas.

A Educação Bilíngue, ao legitimar a Libras como língua de instrução e produção científica, fortalece a autoestima linguística e amplia horizontes de participação social. O bilinguismo, nesse sentido, assume caráter emancipatório: possibilita que o estudante surdo acesse o conhecimento em sua língua natural, ao mesmo tempo em que aprende a língua portuguesa como instrumento de circulação social mais ampla.

Trata-se de uma concepção de justiça que articula redistribuição e reconhecimento. Redistribuição, ao garantir acesso equitativo aos bens educacionais; reconhecimento, ao afirmar a legitimidade da diferença linguística.

A homogeneização linguística foi historicamente associada ao projeto de construção do Estado-nação. A escola desempenhou papel central na difusão de uma língua padrão como símbolo de unidade. Contudo, essa uniformização produziu invisibilização de minorias linguísticas.

A Educação Bilíngue de Surdos emerge como resistência a esse paradigma. Ao afirmar a pluralidade linguística como princípio democrático, ela amplia a concepção de cidadania. O direito à própria língua torna-se condição para o exercício pleno da participação social.

Entretanto, a consolidação dessa modalidade depende de compromisso político e institucional. A resistência não se limita à promulgação de leis; envolve transformação cultural da escola, revisão de práticas avaliativas e construção de ambientes verdadeiramente bilíngues.

Em síntese, o desenvolvimento teórico evidencia que a Educação Bilíngue de Surdos constitui campo de disputa simbólica no interior das políticas educacionais. O bilinguismo, enquanto direito social, confronta estruturas históricas de poder e propõe nova lógica de organização escolar baseada no reconhecimento da diversidade linguística. Ao resistir à homogeneização, a política bilíngue reafirma que a democracia educacional se fortalece não pela padronização, mas pela valorização das diferenças.

3 Discussão teórica: bilinguismo, justiça linguística e disputa de sentidos

A discussão acerca da Educação Bilíngue como política de justiça linguística exige deslocar o debate do plano exclusivamente normativo

para o campo das disputas simbólicas que estruturam a escola. O reconhecimento jurídico da Libras representa avanço inegável; contudo, sua materialização como língua de instrução e de produção de conhecimento permanece tensionada por práticas institucionais marcadas pela hegemonia monolíngue. Assim, discutir o bilinguismo como direito social implica problematizar as condições históricas e políticas que definem quais línguas ocupam posições de centralidade no espaço educacional.

4 Inclusão ou assimilação?

O discurso contemporâneo da inclusão escolar tende a afirmar a universalização do acesso como indicador de democratização. Entretanto, a presença física do estudante surdo na escola comum não garante justiça linguística. Quando o currículo, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas permanecem estruturados exclusivamente em língua portuguesa, a inclusão pode converter-se em forma sutil de assimilação.

Sob a perspectiva de Stephen J. Ball, as políticas educacionais são processos interpretativos que se materializam de maneira distinta nos contextos locais. Isso significa que a Educação Bilíngue pode ser apropriada como discurso legitimador sem que haja transformação estrutural. A política escrita afirma o direito; a política praticada pode esvaziá-lo.

A discussão, portanto, desloca-se da pergunta “há inclusão?” para “que tipo de inclusão está sendo produzida?”. Se o estudante surdo precisa adaptar-se integralmente ao modelo linguístico ouvinte, estamos diante de continuidade do paradigma assimilacionista, ainda que sob nova terminologia.

5 Poder simbólico e hierarquização linguística

A permanência da lógica monolíngue pode ser compreendida à luz da teoria do poder simbólico de Pierre Bourdieu. No espaço escolar, a língua portuguesa ocupa posição de capital linguístico dominante, associada à legitimidade acadêmica e à ascensão social. A Libras, mesmo reconhecida por dispositivos como a Lei nº 10.436, frequentemente permanece subordinada a funções instrumentais.

Essa hierarquização não é neutra: ela define quais saberes são considerados científicos, quais produções têm validade acadêmica e quais sujeitos são reconhecidos como competentes. Quando a Libras não é

utilizada como língua de instrução, mas apenas como meio de tradução, reafirma-se a centralidade do português como língua do conhecimento.

A justiça linguística, nesse sentido, exige redistribuição do capital simbólico no interior da escola. Não basta autorizar a presença da Libras; é necessário conferir-lhe estatuto epistemológico equivalente ao da língua majoritária.

6 Regimes de verdade e normalização

A discussão também pode ser aprofundada a partir das contribuições de Michel Foucault. A escola moderna opera como dispositivo de normalização, definindo padrões de comportamento, aprendizagem e linguagem. A oralização compulsória, historicamente imposta aos surdos, não foi apenas escolha pedagógica, mas expressão de um regime de verdade que associava fala à racionalidade e à cidadania.

A Educação Bilíngue tensiona esse regime ao afirmar que a racionalidade não está condicionada à oralidade. Ao reconhecer a Libras como língua plena, questiona-se a associação entre língua oral e superioridade cognitiva. Essa ruptura tem implicações profundas: desloca o estudante surdo da posição de sujeito deficitário para a de sujeito linguístico legítimo.

Contudo, a resistência a essa mudança revela que o poder não desaparece com a promulgação de leis. Ele se reconfigura nas práticas cotidianas, nas avaliações, na organização do tempo escolar e na formação docente. A disputa, portanto, é contínua.

7 Direito social e democratização da diferença

A inclusão da Educação Bilíngue na legislação educacional brasileira, especialmente com a Lei nº 14.191, representa reconhecimento formal do bilinguismo como modalidade específica. Todavia, a efetivação desse direito depende de políticas públicas consistentes e financiamento adequado.

A justiça linguística articula duas dimensões fundamentais: redistribuição e reconhecimento. Redistribuição refere-se à garantia de recursos — formação de professores bilíngues, materiais em Libras, presença de docentes surdos. Reconhecimento implica legitimar a cultura surda como componente constitutivo do currículo.

A democratização da escola, nesse contexto, não significa tratar todos de forma idêntica, mas assegurar condições equitativas de participação. A igualdade formal, quando ignora diferenças linguísticas estruturais, pode reproduzir desigualdades. O bilinguismo, como direito social, busca justamente corrigir essa distorção.

8 Bilinguismo como resistência política

A homogeneização linguística foi elemento central na consolidação dos Estados nacionais. A escola difundiu a ideia de uma língua única como símbolo de unidade. A Educação Bilíngue de Surdos questiona essa narrativa ao afirmar que a pluralidade linguística não fragmenta a nação, mas fortalece a democracia.

Nesse sentido, o bilinguismo configura-se como prática de resistência. Resistência à invisibilização histórica da Libras; resistência à redução da diferença a deficiência; resistência à naturalização da hegemonia monolíngue. Ao reivindicar a centralidade da Libras no espaço escolar, a comunidade surda afirma seu direito de existir linguisticamente.

Essa resistência não se opõe à aprendizagem da língua portuguesa, mas redefine sua posição. O português deixa de ser instrumento de assimilação e passa a ser segunda língua, aprendida em condições que respeitam a estrutura linguística e cultural da L1.

9 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa, de abordagem crítico-interpretativa, fundamentado na análise teórica e documental das políticas educacionais voltadas à Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. Parte-se da compreensão de que a Educação Bilíngue, enquanto política de justiça linguística, constitui campo de disputa simbólica e discursiva, exigindo um olhar analítico que ultrapasse a descrição normativa e alcance os processos de produção de sentidos no interior das práticas educacionais. A investigação adota como referência a perspectiva da análise crítica das políticas públicas em educação, considerando que as políticas não são produtos fixos, mas processos dinâmicos que se constroem na interação entre textos legais, interpretações institucionais e práticas concretas. Nesse sentido, dialoga-

se com a abordagem de Stephen J. Ball, especialmente no que se refere à compreensão das políticas como trajetórias e processos interpretativos.

Além disso, a pesquisa mobiliza aportes da teoria do poder simbólico de Pierre Bourdieu e da análise discursiva de Michel Foucault, compreendendo que a linguagem constitui espaço de produção de legitimidade e que os discursos educacionais participam da construção de regimes de verdade sobre a surdez, a diferença e a inclusão.

Essa articulação teórica orienta a análise não apenas do conteúdo normativo das políticas, mas das estruturas de poder que condicionam sua implementação.

10 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que a Educação Bilíngue de Surdos, quando compreendida como política de justiça linguística, ultrapassa o campo técnico-pedagógico e inscreve-se no horizonte dos direitos sociais e da democratização da diferença. O bilinguismo, nesse contexto, não constitui mera estratégia metodológica, mas expressão de um projeto ético e político que reconhece a pluralidade linguística como fundamento da cidadania.

O reconhecimento jurídico da Libras, consolidado por dispositivos como a Lei nº 10.436, o Decreto nº 5.626 e a Lei nº 14.191, representa conquista histórica da comunidade surda brasileira. Todavia, a existência de marcos legais não garante, por si só, a efetivação do direito à educação em língua própria. A distância entre norma e prática evidencia que a consolidação da modalidade bilíngue depende de transformações estruturais no interior das instituições escolares.

A discussão teórica, ancorada nas contribuições de Pierre Bourdieu, Michel Foucault e Stephen J. Ball, permitiu compreender que as políticas educacionais são atravessadas por disputas simbólicas. A hegemonia da língua majoritária não se mantém apenas por imposição legal, mas por mecanismos sutis de legitimação que operam na cultura institucional, nas práticas avaliativas, na formação docente e na organização curricular. Assim, a invisibilização da Libras pode persistir mesmo em contextos que se autodeclaram inclusivos.

A Educação Bilíngue, ao afirmar a Libras como língua de instrução e produção de conhecimento, confronta a lógica histórica de homogeneização linguística que marcou a constituição da escola moderna. Trata-se de ruptura

paradigmática: a diferença linguística deixa de ser interpretada como déficit e passa a ser reconhecida como elemento constitutivo da diversidade social. Nesse sentido, o bilinguismo assume caráter de resistência política, pois questiona a naturalização da centralidade monolíngue e reivindica redistribuição do capital simbólico no espaço educacional.

Contudo, a efetivação da justiça linguística exige mais do que reconhecimento simbólico. É imprescindível garantir condições materiais para a implementação da modalidade bilíngue: formação consistente de professores bilíngues, presença de docentes surdos, produção de materiais didáticos em Libras, reorganização dos tempos e espaços escolares e valorização da cultura surda no currículo. Sem essas medidas, o direito corre o risco de permanecer restrito ao plano discursivo.

A consolidação da Educação Bilíngue como direito social também implica repensar a própria concepção de igualdade. A igualdade democrática não se constrói pela padronização das experiências, mas pelo reconhecimento das diferenças e pela criação de condições equitativas de participação. Nesse sentido, a justiça linguística não fragmenta o sistema educacional; ao contrário, amplia sua capacidade de acolher a pluralidade constitutiva da sociedade brasileira.

Por fim, reafirma-se que a Educação Bilíngue de Surdos representa movimento histórico de afirmação identitária e de reconfiguração das políticas educacionais. O bilinguismo, entendido simultaneamente como direito social e como resistência à homogeneização, aponta para uma escola que reconhece a diversidade linguística não como exceção, mas como princípio estruturante da democracia. A efetivação desse projeto exige compromisso político contínuo, vigilância crítica e participação ativa da comunidade surda na formulação e implementação das políticas públicas.

Assim, defender a Educação Bilíngue não significa pleitear privilégio, mas reafirmar o direito de existir, aprender e produzir conhecimento na própria língua — condição essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e socialmente justa.

Referências

BALL, Stephen J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, v. 13, n. 2, p.

10–17, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 1982.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

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

BRASIL. Lei nº 14.191. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. 2. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

CURRÍCULO E DESIGUALDADE: EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS, QUEM PRODUZ O SABER VÁLIDO?

Elias Paulino da Cunha Júnior¹

Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte²

Luana Moreira³

Thaís Fleury Avelar⁴

1 Introdução

O debate sobre currículo ocupa lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente quando articulado à problemática da desigualdade social. Longe de ser apenas uma lista neutra de conteúdos organizados em disciplinas, o currículo constitui um campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. É nele que se decide o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e, sobretudo, quais conhecimentos são considerados legítimos. Ao formular a pergunta “quem produz o saber válido?”, desloca-se a reflexão do plano técnico-pedagógico para o plano político e social, revelando que o currículo é também expressão de relações de poder.

Historicamente, a escola moderna consolidou-se como instituição responsável por selecionar, organizar e transmitir saberes universais. Contudo, o que se apresenta como universal frequentemente reflete perspectivas culturais específicas, associadas a grupos socialmente hegemônicos. Nesse sentido, o currículo opera como mecanismo de legitimação cultural, validando determinadas epistemologias e

1 Professor Doutor pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: cunha.junior@unifesp.br

2 Professora de Artes. Especialização Docência em Libras. Mestra Profissional em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: brizolaju@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pato Branco, Graduanda em Letras Libras pela Unochapeco. E-mail: lu2015pedagogia@gmail.com

4 Doutora em Estudos de Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: thaيسfleury@ufg.br

invisibilizando outras. Tal processo contribui para a reprodução de desigualdades estruturais, especialmente aquelas relacionadas à classe social, raça, gênero, território, língua e deficiência.

Portanto, a não posição crítica do professor sobre a realidade educativa está condicionada ao consenso com as pautas hegemônicas, sem que o professor perceba que as ideologias dominantes programadas moldam a realidade escolar, com novos discursos de “competências” e “habilidades”, pois são heranças da burguesia e do contexto do neoliberalismo atual que vão institucionalizando o perfil e o modelo de professor, de educação, de conteúdo, de comportamento e de conduta.

Para romper com essa hegemonia, torna-se necessário refletir sobre o contexto educacional, precisamente de Surdos¹, em saber quem produz o saber válido. Dessa forma a pauta educativa dos Surdos está em criticar a neutralidade curricular, bem como ampliar análise do currículo nesse campo de disputa, ou seja, de um lado o conservadorismo e de outro a resistência cultural-linguística Surda. Para isso, a metodologia, como as referências bibliográficas são fundamentais, para obter resultado parcial das nossas reflexões, de modo abrir para novas discussões.

2 A crítica à neutralidade curricular

A crítica à neutralidade curricular foi amplamente desenvolvida por teóricos da educação crítica. Para Michael Apple (2006), o currículo deve ser compreendido como resultado de lutas sociais em torno do conhecimento oficial. O que entra nos livros didáticos, nas avaliações padronizadas e nas diretrizes educacionais não é fruto do acaso, mas de disputas entre grupos que buscam afirmar seus valores e interesses. De modo semelhante, Pierre Bourdieu (1998) demonstra que a escola transforma o capital cultural das classes dominantes em padrão universal, convertendo diferenças sociais em desigualdades escolares legitimadas.

No contexto brasileiro, a questão curricular assume contornos ainda mais complexos. Trata-se de uma sociedade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas e por heranças coloniais que estruturam relações de poder até os dias atuais. A centralidade de epistemologias

1 Adotamos o termo, Surdos, com “S” maiúsculo, em referência a visibilidade estética da pessoa Surda, precisamente dando ênfase e reconhecimento no âmbito da visualidade dessa produção, em perspectiva cultural e linguística Surda.

eurocêtricas no currículo escolar, por exemplo, evidencia a permanência de uma lógica que hierarquiza culturas e saberes.

A história e a cultura de povos indígenas, afro-brasileiros e comunidades tradicionais foram, por muito tempo, marginalizadas ou tratadas de forma estereotipada. Apenas recentemente, com a institucionalização de políticas públicas específicas, iniciou-se um movimento mais consistente de reconhecimento dessas contribuições. Dessa forma, há de se pensar também no contexto político curricular educativo dos Surdos.

Conforme Cunha Júnior (2015),

É possível identificar a relação entre o discurso a ação propriamente dita. A priori os trechos de leis parecem reafirmar o compromisso com a “educação para todos», mas, na prática percebe-se que ainda há muita coisa a ser feita como, por exemplo: melhorar a infraestrutura das escolas, proporcionar suporte pedagógico aos profissionais envolvidos com a própria realidade educacional dos Surdos, elaborar currículo específico, etc., e é aqui que o caminho se alonga para a luta transformadora em busca de resultados concretos. Reforça assim, a ideia necessária, de que a educação do Surdo, seja parte integrante do sistema de ensino. No entanto, os interesses subentendidos nas entrelinhas do discurso governamental de forma direta ou indireta mostra que o Estado, por assim dizer, já tomou partido e já escolheu a parte que atenda a seus interesses precisamente não a base necessitada quem será atendida, mas o topo da pirâmide porque o interesse neoliberal será o determinante das nuances e das diretrizes a serem estabelecidas (Cunha Júnior, 2016, p. 59).

A chamada de uma política de inclusão com slogan “educação para todos” sob a ótica do controle neoliberal, para o desenvolvimento e novos conteúdos, infelizmente essa hierarquização não garante a transformação estrutural. A desigualdade curricular não se limita à ausência de determinados temas, mas está inscrita na própria lógica de organização do conhecimento escolar. A fragmentação disciplinar, a valorização exclusiva da norma culta, a centralidade de avaliações padronizadas e a pouca participação das comunidades na construção curricular são elementos que reforçam hierarquias simbólicas. Assim, a desigualdade manifesta-se tanto naquilo que é ensinado quanto na forma como se ensina e avalia.

Além disso, o currículo exerce papel fundamental na construção de identidades. Ao reconhecer certas narrativas históricas e silenciar outras, ele contribui para definir quem pertence ao espaço escolar e quem ocupa

posição marginal. Estudantes que não se veem representados nos conteúdos tendem a experimentar distanciamento e desengajamento.

Olhar para a realidade escolar, urge considerar como a educação atual está posta e, assim, buscar dirimir as práticas que minimizam a potencialidade de cada estudante. Consequentemente, o enunciado comunicativo e de materialidade pedagógicas e educativas são necessários enquanto estratégias para determinar a forma e o modo como a prática de ensino de deve ser aplicada de modo que traga resultado esperado. Por isso que é oportuno direcionar em defesa da Escola Bilíngue de Surdos, para valorizar a prática de ensino em consonância para a constituição curricular aos Surdos, em seu processo de identidade, de cultura, de conteúdo disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, para a formação estudantil Surdo, bem como para a equidade de ensino.

Assim Louro (2014), traz para nós leitores, a realidade em que vivenciamos no contexto escolar, desde a atuação em sala de aula e reflexões sobre a educação que é o devir da diferença para não ser sinônimo das desigualdades. Por isso, é preciso considerar a igualdade de direito e de fato em dignidade substantivada.

Nessa direção, nos leva a questionar “quem é o diferente no âmbito do contexto curricular educativo?”, autora Louro (2014), ao seguir a teoria de Michael Foucault sobre a condição humana, nos explica que está atrelada às fabricações de mentalidade cultural que vai moldando os comportamentos em detrimento a imposição de poder para disciplinar o corpo. Nessa direção, o ser que fabrica em concepção ideológica de mundo tradicionalista é não atentar para outros seres em fabricação pela existência histórica que transita pela realidade social vivenciada, conforme a sua escolha e preferência de mundo.

As representações são múltiplas, o que constitui de fato são as identidades em processo de cultura, de etnia, de diversidade que estão entranhadas na vida cotidiana e que a escola deve repensar nos seus currículos escolares para abarcar as demandas pedagógicas de um público mais variado. Nesse sentido, o currículo não apenas transmite saberes, mas produz subjetividades e regula formas de reconhecimento social.

Para o reconhecimento educativo, precisamente ao contexto escolar bilíngue de Surdos é que deve trabalhar em sala de aula no uso de temáticas polêmicas em correspondência à epistemologia de conhecimento para a formação estudantil de Surdos. Nessa direção nos leva a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem que não seja preconceituosa, mas que

direciona os estudantes à criticidade de mundo tanto com os colegas Surdos em sala, quanto diante dos desafios em realidade social com as diferentes culturas e etnias.

Precisamos nos atentar à prática educativa, sobre o que ensinamos, ou o que são direcionadas a nós educadores. Sobre isso, o autor Michel Aplle (2006) vai nos alertar em seu texto: “currículo oculto e a natureza do conflito” que a condição tradicionalista tende a preservar hegemonicamente um determinado currículo escolar de conteúdo para controlar as condições de ensino aos seus estudantes que, às vezes, não condiz com a realidade daquela cultura escolar.

Inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), parte da compreensão de que a educação é prática política e que o conhecimento deve estar a serviço da emancipação humana. A valorização das experiências dos sujeitos, o diálogo intercultural e o reconhecimento da pluralidade epistemológica constituem princípios fundamentais para a construção de um currículo comprometido com a justiça social. Tal perspectiva dialoga também com a noção de “ecologia de saberes” proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007), que defende a coexistência de múltiplas racionalidades e a superação da monocultura do saber científico ocidental.

Diante desse panorama, esta produção tem como objetivo analisar criticamente as relações entre currículo e desigualdade, problematizando os processos de legitimação do saber escolar. Busca-se compreender como a seleção de conteúdos e metodologias pode contribuir para a reprodução ou para o enfrentamento das desigualdades sociais. Ao questionar quem produz o saber válido, pretende-se evidenciar que o currículo é espaço estratégico na luta por reconhecimento e equidade.

Precisamos reexaminar a realidade educativa dos Surdos e as políticas norteadoras sobre a educação diante dessa luta por reconhecimento e equidade, observar as teorias implementadas e como a ciência favorece a prática de ensino ou se está em nome da hegemonia tradicionalista, conservadora e dominante.

Precisamos reestruturar o currículo educativo em perspectiva da educação bilíngue de Surdos, de modo que, conforme Cunha Júnior (2015), a Língua de Sinais seja reconhecida e respeitada como a língua da comunidade Surda escolar, seja para as questões essenciais para aquisição de língua apropriada para jovens Surdos; bem como aprimorar a Educação Bilíngue por meio do processo pedagógico, de multiculturalismo e diversidade no currículo e de diretrizes.

Assim, a discussão aqui proposta não se limita à dimensão pedagógica, mas insere-se em um projeto mais amplo de transformação social. Pensar o currículo de modo a superar as desigualdades ancoradas aos modelos tradicionalista conservadores, mas reconhecer que a escola bilíngue de Surdos pode ser um instrumento de manutenção e de privilégios quanto espaço de resistência e construção democrática.

O desafio contemporâneo consiste em transformar o currículo em território de pluralidade, diálogo e justiça, rompendo com a lógica excludente que historicamente marcou a educação tradicionalista formal.

3 A análise do currículo como campo de disputas

A análise do currículo como campo de disputas exige compreender que o conhecimento escolar não é uma simples transposição do saber científico para a sala de aula. Trata-se de uma construção histórica, mediada por interesses políticos, econômicos e culturais. O que se ensina nas escolas resulta de escolhas, e toda escolha implica exclusões. Assim, discutir quem produz o saber válido significa investigar quais grupos sociais têm poder para definir o que será reconhecido como conhecimento legítimo. Segundo Michael Apple:

O currículo deve ser entendido como “conhecimento oficial”, isto é, um conjunto de saberes que adquirem legitimidade institucional porque foram selecionados por instâncias de poder. [...] o currículo nunca é neutro; ele está sempre implicado em relações de poder (Apple, 2006, p.42).

Essa afirmação revela que o conteúdo escolar reflete disputas sociais mais amplas. Ao priorizar determinadas narrativas históricas, teorias científicas ou modelos linguísticos, o currículo consolida visões de mundo específicas, geralmente alinhadas aos grupos hegemônicos.

Para reverter esse positivismo hegemônico que naturaliza as relações educativas precisamos considerar os conflitos embutidos no próprio currículo gestado na escola. Exemplos: as provas que são aplicadas que não condizem com o conteúdo programático e com o capital cultural dos estudantes Surdos e que aparece prontas e que a instituição precisa seguir, essa forma, desestabiliza o processo formativo desses estudantes, portanto a instituição escolar, às vezes, lida com questões sensíveis a própria comunidade escolar ou do entorno, mas considerar o “currículo oculto” não significa ocultar, mas ter a percepção do que está na realidade,

mas de modo “implícito” tratar do assunto para recompensar ou subverter aquela ordem hegemônica (escola burocrática, professor “patrão”, crianças dissimuladas para sobreviver na manutenção dessa ordem do sistema do disciplinamento). Então, olhar para a educação bilíngue de Surdos, requer um compromisso tanto institucional, quanto do corpo docente, discente e precisamente das políticas públicas para reestruturação e manutenção curricular, ou seja, valorizar e respeitar a cultura Surda em seu processo de ensino-aprendizagem e não seguir o modelo da chamada escola de inclusão como referência.

Essa perspectiva dialoga com a teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu (1998). Para o sociólogo francês, a escola funciona como mecanismo de legitimação das desigualdades, ao transformar o capital cultural das classes dominantes em padrão universal. Em sua análise, Bourdieu afirma que “a cultura escolar é a cultura da classe dominante transformada em cultura legítima” (BOURDIEU, 1998). Tal processo ocorre de forma sutil, pois a escola apresenta seus critérios de avaliação como neutros e meritocráticos. No entanto, estudantes oriundos de contextos populares, que não compartilham do mesmo repertório cultural, encontram maiores obstáculos para alcançar o sucesso escolar.

Nesse sentido, o currículo contribui para a naturalização das desigualdades. Ao privilegiar determinados estilos de linguagem, referências literárias e modos de argumentação, reforça-se a ideia de que alguns sujeitos são mais “aptos” ao conhecimento acadêmico. A meritocracia, frequentemente associada ao desempenho escolar, desconsidera as condições sociais desiguais que moldam o acesso ao capital cultural.

Além da dimensão de classe, a desigualdade curricular também se manifesta nas relações étnico-raciais e culturais. A hegemonia de epistemologias eurocêntricas historicamente silenciou saberes indígenas, africanos e afro-diaspóricos. A exclusão desses conhecimentos não é apenas temática, mas epistemológica, pois, questiona-se implicitamente sua validade científica.

A reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 59) é fundamental ao “propor a ecologia de saberes”, ou seja, o autor afirma que “não há ignorância em geral nem saber em geral”, mas que “toda ignorância é ignorância de um determinado saber, e todo saber é a superação de uma ignorância particular”. Portanto, essa concepção rompe com a ideia de hierarquia absoluta entre formas de conhecimento e abre espaço para o reconhecimento da pluralidade epistemológica.

Assim, a desigualdade não se resolve apenas com acréscimos pontuais de conteúdo, mas requer transformação na lógica de produção e validação do conhecimento, para que possamos ter um currículo que representa avanços significativos, mas que ainda enfrentam desafios na prática escolar.

Outro aspecto central diz respeito à linguagem. A norma padrão da língua portuguesa, embora importante como instrumento de comunicação formal, é frequentemente utilizada como marcador de distinção social. Quando a escola desvaloriza variações linguísticas e modos de expressão populares, reforça estigmas e amplia desigualdades simbólicas.

Na Educação Bilíngue de Surdos, por exemplo: na prática de ensino de português, oportuno é interpretarmos e reinterpretar como a mentalidade estudantil de crianças e jovens se constitui no processo educativo, as vezes em descompasso com o aporte cultural dos estudantes, as vez muitos apresentam “limitações” de conteúdos de escrita, de leitura, de reflexão, de emissão de opinião, por nem sempre ter um conteúdo curricular eficiente, gerando assim, um desafio nesse contexto de educação bilíngue de Surdos.

Para Paulo Freire a educação deve partir da realidade concreta dos educandos. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1987), por meio dessa afirmação é que desloca o eixo da hierarquização para o reconhecimento da diversidade de experiências e conhecimentos.

A pedagogia freireana propõe o diálogo como princípio metodológico e político. Ao valorizar a cultura popular e as vivências dos estudantes, o currículo deixa de ser instrumento de imposição cultural e passa a ser espaço de construção coletiva do conhecimento. Contudo, essa perspectiva enfrenta resistências em sistemas educacionais fortemente marcados por avaliações padronizadas e por políticas de responsabilização docente baseadas em resultados quantitativos.

As avaliações em larga escala, embora apresentadas como instrumentos de mensuração objetiva da aprendizagem, também participam da definição do saber válido. Ao priorizar determinados conteúdos e habilidades, orientam práticas pedagógicas e influenciam a organização curricular. Dessa forma, o que é cobrado nos exames tende a se tornar central no processo de ensino, enquanto outros saberes são marginalizados. Esse fenômeno evidencia como a desigualdade curricular

é reforçada por mecanismos institucionais que operam sob a aparência de neutralidade técnica.

A desigualdade também se expressa na exclusão de grupos historicamente marginalizados, por exemplo, as comunidades linguísticas minoritárias. Quando o currículo não reconhece, por exemplo, a legitimidade das línguas de sinais ou não contempla práticas pedagógicas bilíngues adequadas, perpetua-se a invisibilidade dessas identidades. O saber válido permanece associado a um modelo homogêneo de estudante, ignorando a diversidade de experiências e modos de aprender.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o currículo é um campo estratégico na luta por justiça social. A transformação curricular exige participação democrática na definição de conteúdo, reconhecimento da pluralidade epistemológica e revisão crítica dos critérios de avaliação. Mais do que ampliar temas, é necessário questionar os fundamentos que definem o que conta como conhecimento.

Assim, ao perguntar quem produz o saber válido, revela-se que o currículo é produto de relações de poder, mas também pode ser espaço de resistência e emancipação. Reconhecer essa ambivalência é passo fundamental para construir uma educação comprometida com a equidade e com o reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a sociedade.

4 Conhecimento, poder e desigualdade: quem produz o saber válido?

A produção deste capítulo caracteriza-se como estudo de natureza crítico-interpretativo, fundamentado em análise bibliográfica. A opção metodológica justifica-se pelo próprio objeto de investigação, ou seja, o currículo enquanto construção social e político que exige compreensão aprofundada das relações entre conhecimento, poder e desigualdade. Ao problematizar quem produz o saber considerado válido, torna-se necessário investigar discursos, normativas e produções teóricas que sustentam a organização curricular.

A abordagem qualitativa permite analisar o fenômeno em sua complexidade, considerando dimensões históricas, culturais e epistemológicas. Conforme argumenta Michael Apple (1989), o estudo do currículo requer atenção às estruturas de poder que moldam o conhecimento oficial. Assim, esta produção busca interpretar os sentidos políticos presentes na seleção e organização dos conteúdos escolares.

O estudo está ancorado na tradição da teoria crítica do currículo, dialogando com contribuições dos seguintes autores: Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Michael Apple e Cunha Júnior, portanto, essas contribuições devem-se à centralidade de suas reflexões sobre desigualdade, reprodução social e pluralidade epistemológica.

A teoria de Bourdieu orienta a análise das relações entre capital cultural e legitimação escolar, permitindo compreender como determinados saberes tornam-se hegemônicos. A pedagogia freireana oferece base para examinar o currículo a partir da perspectiva da emancipação e do diálogo. A noção de “ecologia de saberes”, proposta por Boaventura de Sousa Santos, contribui para problematizar a hierarquização epistemológica presente na tradição escolar. Em Michael Apple, apresenta o embate curricular tradicionalista que tende a preservar a hegemonia versus a resistência cultural para a constituição de um novo currículo escolar. Já em Cunha Júnior, em processo educativo, ancorar a perspectiva de educação Bilíngue de Surdos de modo a romper com a educação dita de inclusão, ou seja, repensar e reconstruir o currículo em perspectiva da Escola Bilíngue de Surdos.

Essa articulação teórica fundamenta uma leitura crítica do currículo, entendendo-o como território de disputa simbólica e como espaço de produção de identidades sociais.

Como a pesquisa se baseia em fontes bibliográficas, não houve necessidade de submissão a comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos. Ainda assim, manteve-se rigor acadêmico na citação das obras consultadas e no respeito à integridade intelectual dos autores referenciados. Em síntese, a metodologia adotada possibilita em compreender o currículo como construção histórica, política e linguística Surda, evidenciando os mecanismos de produção do saber válido e suas implicações na manutenção ou superação das desigualdades sociais. Ao articular revisão bibliográfica e análise crítica, busca-se oferecer fundamentação consistente para o debate sobre justiça curricular e democratização do conhecimento escolar, de modo que o currículo escolar e saberes sejam construídos de Surdos para Surdos, atores intelectuais e transformadores para contemplar a realidade Surda.

5 Resultados esperados

Os resultados esperados, para os leitores desta produção, concentram-se na ampliação da compreensão crítica acerca das relações entre currículo e desigualdade social, evidenciando que o conhecimento escolar é socialmente produzido e politicamente legitimado. Ao problematizar quem define o saber válido, espera-se contribuir para o fortalecimento de debates acadêmicos e pedagógicos comprometidos com a justiça social e com a democratização do conhecimento.

Assim, reiterando a formação educativa dos Surdos, oportuno que Surdos, sejam os intelectuais e produtores de conteúdo curricular de modo a valorizar as disciplinas, as identidades, a cultura e a formação de conteúdo e saberes.

Assim, espera-se demonstrar que o currículo não é neutro, mas resultado de disputas simbólicas e estruturais. A partir das contribuições de Michael Apple (1989), projeta-se evidenciar que o chamado “conhecimento oficial” reflete interesses de grupos socialmente hegemônicos, influenciando a seleção de conteúdos e a organização pedagógica. Tal compreensão pode favorecer uma leitura mais crítica das políticas curriculares e das reformas educacionais.

Dessa forma, com base na teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu (1998), espera-se identificar como o currículo contribui para a legitimação do capital cultural dominante, convertendo desigualdades sociais em desigualdades escolares. Esse resultado poderá subsidiar práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças culturais e às condições materiais dos estudantes, rompendo com interpretações exclusivamente meritocráticas do desempenho escolar.

Outro resultado esperado é a valorização da pluralidade epistemológica no espaço escolar. Inspirado na noção de “ecologia de saberes” de Boaventura de Sousa Santos (1998), o estudo pretende reforçar a necessidade de reconhecimento de saberes historicamente marginalizados, bem como os conhecimentos indígenas, afro-brasileiros, Surdos, questões populares e comunitários. Espera-se que essa reflexão contribua para práticas curriculares mais inclusivas e culturalmente contextualizadas.

Além disso, a partir da perspectiva emancipatória de Paulo Freire (1996), projeta-se como resultado o fortalecimento de concepções pedagógicas dialógicas, que reconheçam os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento e de currículos participativos, nos quais a

comunidade escolar Surda tenha voz ativa na definição de conteúdos e metodologias.

No âmbito institucional, os resultados esperados incluem a sensibilização de educadores e gestores quanto à importância de revisar práticas avaliativas e critérios de legitimação do conhecimento. Ao reconhecer que avaliações padronizadas também participam da definição do saber válido, abre-se espaço para a construção de processos avaliativos mais democráticos e formativos. Conforme Cunha Júnior (2015) o embate em torno das Políticas Educacionais Surdas por meio de atores sociais precisa contemplar e legitime a educação e o currículo em prol da Educação Bilíngue de Surdos.

Espera-se que este estudo contribua teoricamente para o campo da educação crítica e, pragmaticamente, para a elaboração de propostas curriculares comprometidas com a equidade. Ao longo do prazo, projeta-se que a reflexão aqui desenvolvida possa colaborar para a construção de uma escola bilíngue de Surdos que promova reconhecimento de conteúdos produzido pelos próprios Surdos e promova transformação social. Assim, o resultado maior almejado é o fortalecimento de uma concepção de currículo como instrumento de emancipação, capaz de enfrentar desigualdades estruturais e afirmar a pluralidade de saberes presentes na sociedade.

6 Considerações finais

A reflexão desenvolvida ao longo desta produção permite evidenciar que o currículo está longe de ser um instrumento neutro de organização pedagógica. Ao contrário, ele constitui um espaço de embate político, estratégico de produção e legitimação de saberes, profundamente atravessado por relações de poder. A pergunta que orientou esta análise — quem produz o saber válido? — revelou que o conhecimento escolar é resultado de disputas históricas, políticas e culturais que definem quais vozes serão reconhecidas e quais permanecerão silenciadas.

Com base nas contribuições de Michael Apple (2006), compreende-se que o currículo representa uma forma de “conhecimento oficial”, selecionado e institucionalizado por grupos que detêm poder simbólico e político. Tal seleção não ocorre de maneira inocente, mas reflete interesses e valores específicos. Dessa forma, a escola bilíngue de Surdos pode atuar como mecanismo cultural para a transformadora em resistência a essa hegemonia política.

A análise fundamentada na teoria de Pierre Bourdieu (1998) evidencia que a valorização do capital cultural das classes dominantes contribui para a reprodução das desigualdades sociais no espaço escolar. Ao apresentar critérios de avaliação e conteúdos como universais e meritocráticos, a instituição escolar tende a desconsiderar as desigualdades de origem, convertendo diferenças sociais em desigualdades educacionais legitimadas.

Além disso, a exclusão epistemológica de saberes indígenas, afro-brasileiros, Surdos e comunidades linguísticas minoritárias demonstra que a desigualdade curricular não se restringe ao acesso à escola, mas envolve o reconhecimento simbólico. A ausência ou marginalização desses conhecimentos reforça hierarquias históricas e perpetua a colonialidade do saber. Nesse contexto, a proposta de “ecologia de saberes” formulada por Boaventura de Sousa Santos (2007) aponta para a necessidade de superar a monocultura epistemológica e reconhecer a pluralidade de formas de conhecimento.

Assim, inspirado na pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), este estudo reafirma que a educação deve estar comprometida com a emancipação e com o diálogo intercultural em seu processo humano.

Nesse processo de humanismo formativo aos estudantes Surdos, Cunha Júnior (2015) enfatiza que a Escola Bilíngue de Surdos necessita enfatizar cada vez mais no currículo: as manifestações culturais Surdas, pinturas, esculturas, poesias, narrativas de história, teatro, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, tudo em prol da perspectiva linguístico-cultural Surdo.

As discussões apresentadas indicam que a democratização curricular depende da participação ativa da comunidade escolar na construção das propostas pedagógicas, da valorização da diversidade linguística e cultural e da revisão crítica dos sistemas de avaliação. Dessa forma, a Educação Bilíngue de Surdos, para um currículo comprometido com a justiça social deve ampliar suas representatividades, de atores Surdos, ou seja, promover reconhecimento de modo a enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade.

Conclui-se, portanto, que o currículo pode desempenhar dupla função: reproduzir privilégios ou promover equidade. Transformá-lo em instrumento de emancipação requer posicionamento político e compromisso ético com a pluralidade epistemológica. Ao reconhecer que o saber válido é socialmente produzido, abre-se a possibilidade de reconstruí-

lo de forma mais democrática e socialmente justa. Assim, pensar o currículo a partir da desigualdade não é apenas exercício acadêmico, mas ato político de afirmação do direito de todos os sujeitos ao reconhecimento de seus saberes, culturas e identidades no espaço escolar.

Referências

- APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. O Embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Paco Editorial, Jundiaí, 2015.
- CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. Surdos Professores: A Constituição de Identidades por meio de Novas Categorias pelo Trabalho em Território Educativo. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2022.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A COLONIALIDADE DA ESCUTA

Isabele Sant'Ana de Brito¹

Giovana Cristina de Campos Bezerra²

Rodrigo Augusto Ferreira³

Lauana Cristina de Sousa Gadelha⁴

1 Introdução

A formação de professores ocupa lugar estratégico na consolidação de políticas educacionais comprometidas com a diversidade linguística e cultural. No campo da Educação Bilíngue de Surdos, essa centralidade torna-se ainda mais evidente, pois a efetivação do direito à aprendizagem em Libras depende diretamente das concepções, saberes e práticas construídas nos processos formativos. Contudo, apesar dos avanços normativos que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais como língua legítima, persistem estruturas formativas ancoradas na supremacia da oralidade. É nesse contexto que se insere a discussão sobre a colonialidade da escuta como categoria analítica capaz de revelar os mecanismos sutis que mantêm a hierarquização linguística no interior da formação docente.

A colonialidade da escuta refere-se à naturalização da experiência auditiva como padrão universal de comunicação e produção de conhecimento. Trata-se de uma lógica que posiciona a escuta e a fala como critérios normativos de racionalidade, aprendizagem e interação pedagógica. Essa matriz fonocêntrica estrutura currículos, metodologias e avaliações, mesmo em contextos que afirmam compromisso com a inclusão. Assim, a presença da Libras nos cursos de licenciatura, muitas vezes limitada a uma disciplina específica, não necessariamente implica

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

2 Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará. E-mail: arlgini.campos4@gmail.com

3 Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: ferreira.rodrigo@uft.edu.br

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

transformação epistemológica. A língua de sinais pode ser reconhecida formalmente, mas permanecer subordinada à centralidade do português oral.

No Brasil, a promulgação da Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, representou marco significativo na valorização da Libras. Posteriormente, a inclusão da Educação Bilíngue como modalidade específica na Lei nº 14.191 reforçou o reconhecimento do direito linguístico da comunidade surda. Entretanto, a consolidação desses dispositivos depende de políticas estruturantes de formação inicial e continuada que superem a lógica adaptativa e assumam a pluralidade linguística como princípio formativo.

Historicamente, a formação de professores foi construída sob paradigma que associa ensino à transmissão oral e aprendizagem à escuta atenta. Essa concepção, profundamente enraizada na tradição pedagógica ocidental, contribuiu para a marginalização de experiências linguísticas visuais e gestuais. No caso da surdez, essa matriz produziu práticas que buscavam aproximar o estudante do padrão ouvinte, reforçando a ideia de que a oralidade seria condição para a participação social plena. A colonialidade da escuta, nesse sentido, não é apenas herança do passado, mas estrutura ativa que continua organizando modos de pensar e fazer educação.

A discussão proposta neste capítulo parte da hipótese de que a superação da colonialidade da escuta constitui condição indispensável para a efetivação da Educação Bilíngue como política de justiça linguística. Não se trata apenas de ampliar a carga horária de Libras nos cursos de licenciatura, mas de promover deslocamento epistemológico que reconheça a legitimidade das epistemologias visuais e da experiência surda como fontes de produção de conhecimento. Esse movimento implica revisar concepções de linguagem, aprendizagem e autoridade pedagógica, bem como ampliar a participação de professores surdos nos espaços formativos.

Ao articular contribuições da teoria crítica, especialmente no que diz respeito às relações entre linguagem e poder, busca-se evidenciar que a formação docente é campo de disputa simbólica. As políticas educacionais não se materializam automaticamente; são reinterpretadas, negociadas e, por vezes, esvaziadas em sua implementação. Assim, mesmo diante de avanços legais, a permanência de práticas fonocêntricas revela que a justiça linguística ainda enfrenta obstáculos estruturais.

Dessa forma, a reflexão sobre formação de professores e colonialidade da escuta pretende contribuir para o aprofundamento do debate acerca das condições necessárias para a consolidação da Educação Bilíngue. Ao reconhecer que a diversidade linguística desafia modelos pedagógicos tradicionais, afirma-se a necessidade de construir processos formativos capazes de acolher e valorizar múltiplas formas de expressão e produção de saber. Somente por meio dessa transformação será possível avançar rumo a uma educação verdadeiramente democrática, na qual a diferença linguística não seja tolerada como exceção, mas reconhecida como princípio constitutivo da prática educativa.

2 Colonialidade, linguagem e poder

O conceito de colonialidade remete à persistência de estruturas de poder que, mesmo após o fim formal do colonialismo, mantêm hierarquias culturais, epistêmicas e linguísticas. No campo educacional, essa lógica manifesta-se na imposição de modelos únicos de racionalidade e comunicação.

A partir das contribuições de Michel Foucault, pode-se compreender que os regimes de verdade não apenas descrevem o mundo, mas produzem sujeitos. A centralidade da escuta como critério de normalidade construiu a figura do sujeito ouvinte como parâmetro universal. A formação docente, ao privilegiar metodologias centradas na oralidade, reforça esse regime, mesmo quando declara compromisso com a inclusão.

Sob outra perspectiva, Pierre Bourdieu demonstra que a língua legítima é aquela associada aos grupos socialmente dominantes. No Brasil, o português oral ocupa posição de capital linguístico hegemônico. A Libras, embora reconhecida pela Lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, ainda enfrenta desvalorização simbólica nos cursos de licenciatura, onde frequentemente é tratada como disciplina complementar, e não como eixo estruturante.

A colonialidade da escuta, portanto, não se expressa apenas na ausência da Libras, mas na forma como ela é posicionada no currículo: como recurso auxiliar, e não como língua de produção de conhecimento.

3 A formação docente e o paradigma fonocêntrico

Historicamente, os cursos de formação de professores foram organizados a partir de metodologias centradas na exposição oral, na aula expositiva e na avaliação escrita em língua portuguesa. Esse modelo pedagógico pressupõe que todos os sujeitos compartilham da mesma experiência sensorial e linguística.

A inclusão da disciplina de Libras nos currículos das licenciaturas, determinada pelo Decreto nº 5.626, representou avanço importante. Contudo, em muitos contextos, essa inserção ocorre de forma pontual, limitada a uma carga horária reduzida, sem articulação com os demais componentes curriculares. Assim, o conhecimento sobre a língua de sinais não se converte necessariamente em transformação epistemológica.

A colonialidade da escuta manifesta-se quando o professor em formação aprende sobre a surdez a partir de uma perspectiva clínica ou adaptativa, e não como experiência linguística e cultural. Nessa lógica, o estudante surdo é concebido como sujeito que precisa de mediação para acessar o conteúdo oralizado, e não como falante de uma língua própria que pode estruturar o processo educativo.

4 Epistemologias visuais e reconfiguração curricular

Superar a colonialidade da escuta exige reconhecer que a experiência surda é marcada por uma epistemologia visual. A Libras organiza o pensamento por meio de recursos espaciais, expressões faciais e movimentos corporais que estruturam significados de forma distinta da língua oral. Incorporar essa perspectiva implica reconfigurar práticas pedagógicas, estratégias avaliativas e modos de interação em sala de aula.

A presença de professores surdos na formação docente constitui elemento fundamental nesse processo. Ao ocupar o espaço de formadores, esses profissionais desestabilizam a lógica que associa autoridade pedagógica exclusivamente ao sujeito ouvinte. A formação passa a ser espaço de diálogo intercultural, e não de transmissão unilateral.

Além disso, a inclusão da Educação Bilíngue como modalidade específica na Lei nº 14.191 reforça a necessidade de políticas estruturantes de formação continuada. Não se trata apenas de oferecer cursos de Libras, mas de promover mudança paradigmática que reconheça a pluralidade linguística como princípio formativo.

5 Formação crítica e justiça linguística

A formação de professores orientada pela justiça linguística deve articular redistribuição e reconhecimento. Redistribuição implica garantir condições materiais: carga horária adequada para Libras, contratação de docentes surdos, produção de materiais bilíngues. Reconhecimento envolve legitimar a língua de sinais como meio de produção científica e pedagógica.

Sob a perspectiva crítica das políticas educacionais, inspirada em Stephen J. Ball, é possível afirmar que a política de formação docente é constantemente reinterpretada nos contextos institucionais. Assim, mesmo diante de diretrizes oficiais, sua implementação dependerá das disputas simbólicas travadas nas universidades e sistemas de ensino.

Romper com a colonialidade da escuta significa deslocar o centro da formação: da adaptação do surdo ao modelo ouvinte para a transformação do próprio modelo pedagógico. Trata-se de processo que envolve revisão de concepções, práticas e valores profundamente enraizados.

6 Esperado resultado

Os resultados esperados deste estudo, centrado na relação entre formação de professores e colonialidade da escuta, apontam para a construção de uma compreensão crítica sobre como os processos formativos podem reproduzir — ou transformar — hierarquias epistemológicas e culturais historicamente consolidadas. A noção de “colonialidade da escuta” refere-se à tendência de reconhecer como legítimas apenas determinadas vozes, saberes e formas de expressão, silenciando outras experiências, especialmente aquelas oriundas de grupos subalternizados.

Espera-se, inicialmente, evidenciar que a formação docente, quando estruturada a partir de referenciais exclusivamente eurocêntricos e acadêmico-hegemônicos, contribui para a manutenção de práticas pedagógicas pouco sensíveis à diversidade cultural, linguística e social dos estudantes. Inspirado na crítica à monocultura do saber proposta por Boaventura de Sousa Santos, o estudo pretende demonstrar que a ausência de uma escuta plural na formação inicial e continuada limita a capacidade dos professores de reconhecer múltiplas formas de conhecimento presentes no cotidiano escolar.

Outro resultado esperado é a problematização da ideia de neutralidade pedagógica. A partir das reflexões de Paulo Freire, projeta-se reforçar a compreensão de que ensinar exige abertura ao diálogo e reconhecimento do outro como sujeito histórico. Freire afirma que “não há docência sem discência”, o que implica compreender que o professor também aprende no processo educativo. Nesse sentido, a colonialidade da escuta manifesta-se quando a formação docente privilegia a transmissão unilateral de conteúdos, desconsiderando os saberes produzidos nas experiências comunitárias, populares e periféricas.

Espera-se ainda demonstrar que a colonialidade da escuta está vinculada a processos mais amplos de reprodução social. Com base na teoria de Pierre Bourdieu, projeta-se identificar como a formação de professores tende a valorizar determinados capitais culturais como superiores, consolidando padrões de linguagem, comportamento e pensamento considerados legítimos. Tal mecanismo pode levar docentes, mesmo de forma involuntária, a reproduzirem expectativas e práticas que reforçam desigualdades no espaço escolar.

No âmbito institucional, espera-se que a pesquisa contribua para a revisão dos currículos de licenciatura e dos programas de formação continuada. Um dos resultados pretendidos é a proposição de diretrizes formativas que incorporem perspectivas interculturais, decoloniais e inclusivas, promovendo a ampliação das referências teóricas e metodológicas. Isso implica reconhecer saberes indígenas, afro-brasileiros, populares e das comunidades linguísticas minoritárias como constitutivos do processo formativo docente.

Outro resultado esperado consiste na valorização da escuta como competência pedagógica central. A escuta, compreendida não apenas como ato auditivo, mas como disposição ética e política para reconhecer o outro, pode tornar-se eixo estruturante da prática docente. Ao superar a colonialidade da escuta, projeta-se que professores desenvolvam maior sensibilidade para identificar desigualdades simbólicas, preconceitos estruturais e mecanismos de exclusão presentes no cotidiano escolar.

Além disso, espera-se fortalecer a compreensão de que a formação docente deve articular teoria e prática de modo crítico, permitindo que professores reflitam sobre suas próprias trajetórias e posicionamentos. Tal movimento pode contribuir para a construção de identidades profissionais mais conscientes das implicações políticas do ato de ensinar.

No campo acadêmico, projeta-se que o estudo amplie o debate sobre colonialidade na educação, articulando-o especificamente à dimensão da escuta e à formação de professores. A produção teórica resultante poderá subsidiar futuras pesquisas empíricas, investigações em contextos escolares específicos e análises comparativas entre diferentes modelos formativos.

Por fim, o resultado mais abrangente esperado é a consolidação de uma perspectiva formativa comprometida com a justiça epistemológica. Ao reconhecer que a colonialidade da escuta é um dos mecanismos de manutenção das desigualdades educacionais, abre-se a possibilidade de construir processos formativos que promovam diálogo intercultural, reconhecimento de saberes plurais e práticas pedagógicas emancipadoras.

Assim, espera-se que a reflexão desenvolvida contribua para transformar a formação de professores em espaço de resistência à homogeneização cultural e de afirmação da diversidade como princípio estruturante da educação democrática.

7 Considerações finais

A colonialidade da escuta constitui obstáculo significativo à consolidação da Educação Bilíngue como política de justiça linguística. Enquanto a oralidade permanecer como norma invisível da formação docente, a Libras continuará ocupando posição marginal no espaço acadêmico.

Superar essa lógica exige transformação estrutural e simbólica. A formação de professores precisa reconhecer a diversidade linguística como elemento constitutivo da educação democrática. Isso implica valorizar a Libras não apenas como conteúdo curricular, mas como língua legítima de produção de conhecimento e de organização pedagógica.

A ruptura com a colonialidade da escuta não representa negação da língua portuguesa, mas reconfiguração das relações entre línguas no interior da escola. Ao promover formação docente crítica e bilíngue, abre-se caminho para uma educação que reconheça a diferença não como déficit, mas como potência transformadora.

Referências

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 13, n. 2, p. 10–17, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques**. Paris: Fayard, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

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

BRASIL. **Lei nº 14.191. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 49–66, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto

Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

INTERSECCIONALIDADES: CLASSE, GÊNERO E SURDEZ NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Eduardo Alberto Megda¹

Gesica Suellen Sobrinho Costa²

Mikael Sousa Silva³

1 Introdução

A análise das políticas sociais contemporâneas exige a superação de leituras fragmentadas das desigualdades. Classe, gênero e deficiência — especialmente no caso da surdez — não operam de forma isolada, mas articulam-se estruturalmente na produção de exclusões e vulnerabilidades. A perspectiva interseccional permite compreender como múltiplas dimensões da identidade social se cruzam, produzindo experiências específicas de opressão ou privilégio.

O conceito de interseccionalidade, formulado por Kimberlé Crenshaw, emerge da crítica feminista negra às abordagens que tratavam raça e gênero separadamente. Crenshaw argumenta que mulheres negras vivenciam formas de discriminação que não podem ser explicadas apenas pelo sexismo ou pelo racismo isoladamente, mas pela interação entre ambos. Essa formulação inaugura uma lente analítica que se mostra fundamental para compreender a posição social de mulheres surdas em contextos de desigualdade econômica.

No campo das políticas sociais, a ausência de um olhar interseccional tende a produzir ações universalistas que ignoram desigualdades estruturais. Quando classe, gênero e surdez são analisados separadamente, as políticas públicas tornam-se incapazes de enfrentar a complexidade das experiências vividas por sujeitos que ocupam múltiplas posições de marginalização.

1 Mestrando em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná. E-mail: dudumegda@gmail.com

2 Doutoranda em Terminologia e Léxico pela Universidade de Brasília. E-mail: gesicasuellen@uft.edu.br

3 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: kaellibras@gmail.com

Este capítulo propõe uma análise aprofundada da intersecção entre classe social, gênero e surdez nas políticas sociais brasileiras, evidenciando avanços, limites e desafios.

2 Interseccionalidade como chave analítica

A interseccionalidade constitui-se como uma chave analítica fundamental para compreender como múltiplas formas de opressão operam simultaneamente na produção das desigualdades sociais. O conceito foi sistematizado por Kimberlé Crenshaw no final da década de 1980, ao analisar como o racismo e o sexismo não atuam de forma isolada, mas se entrelaçam na experiência concreta das mulheres negras. Para a autora, a análise fragmentada das opressões invisibiliza sujeitos que vivem na encruzilhada de marcadores sociais, impedindo que políticas públicas reconheçam a complexidade dessas experiências.

Embora formulada no campo dos estudos jurídicos e do feminismo negro, a interseccionalidade ultrapassa seu contexto de origem e se apresenta como ferramenta epistemológica potente para examinar as políticas sociais contemporâneas. Conforme argumenta Patricia Hill Collins, as estruturas de poder — racismo, sexismo, classismo, capacitismo — operam em um “sistema de dominação” articulado, que organiza tanto as instituições quanto os saberes legitimados socialmente. Nesse sentido, a interseccionalidade não é apenas um somatório de categorias, mas um modo de compreender como elas se co-produzem.

No campo das políticas sociais, essa perspectiva revela como programas universalistas frequentemente ignoram desigualdades estruturais. A ideia de “sujeito universal” — neutro, abstrato e homogêneo — desconsidera que classe, gênero e deficiência (ou surdez) moldam de forma diferenciada o acesso a direitos. A surdez, por exemplo, quando analisada isoladamente como deficiência sensorial, tende a ser reduzida a uma condição biomédica. Entretanto, quando articulada à classe social e ao gênero, evidencia-se que mulheres surdas em situação de pobreza enfrentam barreiras específicas: acesso precário à educação bilíngue, dificuldade de inserção no mercado de trabalho e maior vulnerabilidade à violência institucional.

A interseccionalidade, portanto, tensiona a lógica assistencialista e homogeneizante das políticas públicas. Ao incorporar essa lente analítica, torna-se possível perceber que a surdez não é vivida da mesma forma por

todos os sujeitos surdos. Homens surdos de classe média, com acesso a escolas bilíngues e redes de apoio, experimentam condições sociais distintas das vivenciadas por mulheres surdas negras residentes em periferias urbanas. A desigualdade não se distribui de maneira uniforme; ela se organiza a partir da articulação entre múltiplos eixos de subordinação.

Essa abordagem também dialoga com a crítica decolonial, especialmente no que se refere à produção de saberes sobre a deficiência e a surdez. Ao privilegiar modelos eurocêtricos e biomédicos, as políticas sociais historicamente desconsideraram perspectivas culturais e linguísticas da comunidade surda. A interseccionalidade contribui para desestabilizar esse olhar hegemônico, pois questiona quais corpos e quais experiências são reconhecidos como legítimos na formulação das políticas. Nesse processo, revela-se que a exclusão não é acidental, mas estruturante.

No contexto brasileiro, a análise interseccional torna-se ainda mais necessária diante das profundas desigualdades socioeconômicas e raciais. Políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes surdos, por exemplo, muitas vezes não consideram as diferenças regionais, a precarização das escolas públicas ou a ausência de intérpretes em comunidades periféricas. Assim, embora exista reconhecimento legal da Libras e avanços normativos, a implementação das políticas esbarra em desigualdades históricas que afetam especialmente sujeitos atravessados por múltiplas vulnerabilidades.

Outro aspecto central da interseccionalidade como chave analítica é sua dimensão metodológica. Ao invés de tratar categorias como variáveis independentes, ela propõe analisar as relações sociais de poder como estruturas interdependentes. Isso implica deslocar o foco da identidade individual para os sistemas que produzem desigualdade. No caso da surdez, não se trata apenas de compreender a identidade surda, mas de analisar como o capacitismo se articula com o patriarcado e com a exploração econômica para limitar o acesso a direitos.

Adotar a interseccionalidade no estudo das políticas sociais significa, portanto, redefinir o próprio conceito de justiça social. Não basta garantir formalmente o direito à educação, à saúde ou ao trabalho; é necessário considerar como esses direitos são experimentados de maneira desigual por sujeitos situados em posições distintas na hierarquia social. A justiça, nesse sentido, exige reconhecimento, redistribuição e representação — dimensões que só podem ser compreendidas plenamente a partir de uma abordagem que considere a multiplicidade dos marcadores sociais.

Em síntese, a interseccionalidade oferece um arcabouço teórico capaz de iluminar as complexas articulações entre classe, gênero e surdez nas políticas sociais. Ao deslocar a análise de categorias isoladas para a compreensão das inter-relações estruturais de poder, ela amplia a capacidade crítica das pesquisas e contribui para a formulação de políticas mais equitativas. No âmbito deste capítulo, essa perspectiva será mobilizada como ferramenta central para examinar como as políticas sociais produzem, reproduzem ou tensionam desigualdades que atravessam sujeitos surdos em contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades.

3 Classe social e acesso às políticas educacionais

A análise da classe social como categoria estruturante das desigualdades educacionais exige compreender a educação não apenas como direito formalmente garantido, mas como espaço de disputa simbólica, material e política. A escola, longe de ser neutra, integra um sistema que reproduz hierarquias sociais, ao mesmo tempo em que pode, em determinadas condições, constituir-se como espaço de resistência e transformação.

A perspectiva de Pierre Bourdieu é fundamental para essa discussão. Ao desenvolver os conceitos de capital cultural, *habitus* e reprodução social, o autor demonstra que o sucesso escolar está profundamente relacionado às condições sociais de origem dos estudantes. O capital cultural — incorporado, objetivado e institucionalizado — opera como mecanismo silencioso de distinção. Estudantes provenientes de classes médias e altas chegam à escola com repertórios linguísticos e culturais mais próximos do que é valorizado institucionalmente, enquanto estudantes das classes populares enfrentam uma distância simbólica entre sua experiência cotidiana e o currículo escolar.

No caso de estudantes surdos, essa desigualdade se intensifica. A surdez, quando atravessada pela condição de classe, produz diferentes trajetórias educacionais. Famílias com maior poder aquisitivo conseguem buscar diagnóstico precoce, acompanhamento fonoaudiológico, acesso a escolas bilíngues ou instituições especializadas e, muitas vezes, suporte tecnológico adequado. Já famílias em situação de vulnerabilidade social enfrentam barreiras estruturais: falta de informação, escassez de serviços públicos acessíveis, ausência de intérpretes e precarização das escolas públicas.

A educação inclusiva, embora amparada por marcos legais, revela limites quando implementada em contextos marcados por desigualdade socioeconômica. A matrícula de estudantes surdos na rede regular, sem a garantia de profissionais qualificados e de um ambiente bilíngue estruturado, pode resultar em inclusão formal e exclusão pedagógica. A desigualdade de classe interfere diretamente na qualidade da experiência escolar, produzindo trajetórias fragmentadas e, muitas vezes, marcadas pela evasão.

Sob a ótica crítica de Stephen J. Ball, as políticas educacionais devem ser compreendidas como textos e como práticas. Elas são formuladas em determinados contextos de influência e recontextualizadas na prática escolar. Nesse processo, as condições materiais das instituições — financiamento, infraestrutura, formação docente — tornam-se decisivas. Em regiões periféricas e municípios com menor arrecadação, a implementação de políticas bilíngues para surdos enfrenta desafios adicionais, ampliando as disparidades entre redes de ensino.

Além disso, a classe social afeta o acesso ao ensino superior e à formação profissional. Mesmo com políticas de ação afirmativa e programas de permanência estudantil, estudantes surdos de baixa renda enfrentam obstáculos como transporte, moradia, aquisição de equipamentos tecnológicos e disponibilidade de intérpretes. A permanência, portanto, torna-se tão relevante quanto o acesso. A desigualdade econômica atravessa todas as etapas da trajetória educacional.

Outro elemento central é a relação entre escola e mercado de trabalho. A educação, inserida na lógica capitalista, tende a valorizar competências alinhadas às demandas produtivas. Para sujeitos surdos de classes populares, a escolarização precária limita oportunidades de inserção profissional qualificada, perpetuando ciclos de pobreza. Assim, a classe social não apenas condiciona o acesso à educação, mas também influencia os desdobramentos futuros dessa formação.

É importante destacar que a desigualdade de classe não opera isoladamente. Ela se articula com gênero, raça e deficiência, produzindo múltiplas camadas de exclusão. Mulheres surdas de baixa renda, por exemplo, podem enfrentar barreiras adicionais relacionadas à divisão sexual do trabalho e à sobrecarga de responsabilidades familiares, dificultando a continuidade dos estudos. A análise interseccional permite compreender que a exclusão educacional é resultado de uma trama complexa de relações de poder.

No contexto brasileiro, marcado por profundas disparidades regionais, a universalização do acesso à educação básica não se traduziu automaticamente em equidade. O financiamento desigual das redes públicas, a concentração de recursos em determinadas regiões e a precarização do trabalho docente impactam diretamente a qualidade da educação ofertada aos estudantes das classes populares. Quando se trata da educação de surdos, essas fragilidades tornam-se ainda mais visíveis.

Portanto, discutir classe social e acesso às políticas educacionais implica reconhecer que a igualdade formal de direitos não garante igualdade real de oportunidades. A democratização do ensino exige políticas redistributivas robustas, investimento em educação bilíngue de qualidade, formação continuada de professores e ampliação das políticas de permanência. Sem enfrentar as raízes estruturais da desigualdade econômica, as políticas educacionais tendem a reproduzir as hierarquias sociais existentes.

Em síntese, a classe social constitui elemento central na compreensão das trajetórias educacionais de estudantes surdos. Ao evidenciar as condições materiais que moldam o acesso, a permanência e o sucesso escolar, a análise crítica das políticas educacionais revela que a justiça educacional depende de transformações estruturais mais amplas. A educação, para cumprir sua função emancipatória, precisa romper com a lógica de reprodução das desigualdades e assumir compromisso efetivo com a equidade social.

4 Gênero e surdez: vulnerabilidades específicas

A articulação entre gênero e surdez revela a complexidade das desigualdades sociais que atravessam a experiência das pessoas surdas, especialmente no que se refere às dimensões de acesso a direitos, participação social e proteção contra violências estruturais. A análise das vulnerabilidades específicas exige compreender que a surdez não constitui categoria homogênea, tampouco se manifesta de forma isolada das relações de gênero que organizam a sociedade.

Historicamente, as mulheres ocupam posição de maior vulnerabilidade social quando comparadas aos homens, em decorrência de estruturas patriarcais que regulam o acesso ao trabalho, à educação e à autonomia corporal. Quando a condição de surdez é adicionada a esse contexto, observa-se o fenômeno da dupla ou até múltipla marginalização. A barreira linguística, associada às desigualdades de gênero, pode

restringir o acesso a informações sobre direitos sociais, saúde reprodutiva e mecanismos de proteção contra violência.

Sob a perspectiva de Michel Foucault, o poder não se exerce apenas por meio da repressão direta, mas através da produção de normas que regulam corpos e comportamentos. As mulheres surdas podem ser particularmente afetadas por dispositivos disciplinares que limitam sua autonomia comunicacional. A dependência de intermediários para a comunicação com instituições de saúde, justiça ou assistência social pode aumentar situações de vulnerabilidade e exposição à violência.

A análise de gênero, inspirada também nas contribuições de estudos feministas interseccionais, especialmente de Patricia Hill Collins e Kimberlé Crenshaw, evidencia que opressões não atuam de forma separada. O patriarcado, o capacitismo e a desigualdade econômica podem operar simultaneamente, produzindo formas específicas de exclusão social.

No campo educacional, as expectativas sociais de gênero influenciam trajetórias formativas. Mulheres surdas podem enfrentar barreiras relacionadas à divisão sexual do trabalho, que historicamente atribui às mulheres maior responsabilidade pelo cuidado familiar. Essa sobrecarga pode impactar a continuidade dos estudos e a participação em programas de formação profissional. Além disso, a ausência de políticas educacionais sensíveis às especificidades de gênero tende a reproduzir desigualdades estruturais.

A violência de gênero constitui problema particularmente grave quando associada à surdez. Barreiras comunicacionais podem dificultar a denúncia de agressões e o acesso à rede de proteção social. A dependência de terceiros para tradução ou mediação pode expor mulheres surdas a situações de controle e silenciamento. Dessa forma, políticas públicas precisam garantir serviços acessíveis em Libras, incluindo atendimento especializado e formação de profissionais da rede de proteção.

No mercado de trabalho, mulheres surdas podem enfrentar discriminação combinada baseada em gênero e deficiência. A inserção profissional frequentemente ocorre em ocupações de menor remuneração ou com menor estabilidade, reproduzindo padrões de desigualdade econômica. A ausência de oportunidades de qualificação profissional bilíngue limita a mobilidade social e reforça ciclos de vulnerabilidade.

A dimensão cultural também desempenha papel relevante na construção das vulnerabilidades. Normas sociais relacionadas à feminilidade, ao corpo e à comunicação podem influenciar a autonomia

das mulheres surdas. A invisibilização da cultura surda feminina contribui para a reprodução de estereótipos e para a limitação da participação social.

Do ponto de vista das políticas sociais, a perspectiva interseccional torna-se indispensável para a formulação de programas efetivos de proteção e inclusão. A simples universalização de serviços não garante equidade quando as barreiras linguísticas e de gênero permanecem não reconhecidas. É necessário que as políticas públicas incorporem a Libras como meio de comunicação institucional, assegurando atendimento acessível e formação de profissionais capacitados.

No campo educacional, a construção de ambientes escolares sensíveis às questões de gênero e surdez implica promover práticas pedagógicas inclusivas, ampliar a participação de mulheres surdas na produção acadêmica e fortalecer redes de apoio social. A presença de modelos femininos surdos em espaços de liderança educacional pode contribuir para a desconstrução de barreiras simbólicas.

Em síntese, as vulnerabilidades específicas relacionadas à interseccionalidade entre gênero e surdez revelam que a inclusão social não pode ser pensada de forma abstrata. A justiça social exige reconhecimento das diferenças e desenvolvimento de políticas que considerem as múltiplas dimensões da desigualdade. A superação dessas vulnerabilidades depende da articulação entre educação bilíngue, políticas de proteção social e promoção da autonomia das mulheres surdas.

Dessa forma, a análise demonstra que gênero e surdez não são categorias independentes, mas dimensões que se entrelaçam na produção das experiências sociais, exigindo abordagem teórica e política que reconheça a complexidade das relações de poder presentes na sociedade contemporânea.

5 Políticas sociais e produção de sujeitos

As políticas sociais não apenas distribuem recursos; elas também produzem categorias e identidades. Inspirando-se na análise de políticas educacionais de Stephen J. Ball, pode-se afirmar que a implementação das políticas depende de interpretações locais que podem reforçar ou desafiar desigualdades estruturais.

Quando a surdez é tratada exclusivamente sob perspectiva clínica, as políticas tendem a priorizar reabilitação e adaptação, deixando em segundo plano a dimensão cultural e linguística. Por outro lado, quando

se reconhece a Libras como eixo estruturante, amplia-se a possibilidade de promover justiça linguística articulada a outras dimensões de justiça social.

A interseccionalidade revela que políticas universais podem produzir efeitos desiguais se não considerarem marcadores sociais. A oferta de intérprete em escola urbana central, por exemplo, não responde às necessidades de comunidades rurais ou periféricas onde sequer há profissionais formados disponíveis.

6 Justiça linguística e justiça social

A articulação entre classe, gênero e surdez demonstra que a justiça linguística é indissociável da justiça social. Garantir educação em Libras implica enfrentar desigualdades econômicas, investir em formação docente e ampliar políticas de proteção social.

A democratização da escola requer redistribuição de recursos e reconhecimento da diversidade interna à comunidade surda. A presença de mulheres surdas em espaços de liderança, a valorização de professores surdos oriundos de diferentes contextos sociais e a construção de políticas participativas constituem passos fundamentais para superar invisibilizações.

Ao reconhecer que as experiências surdas são plurais, amplia-se a compreensão de que o direito à língua própria deve ser acompanhado por políticas que enfrentem desigualdades estruturais. A interseccionalidade não fragmenta o debate; ao contrário, aprofunda-o, revelando camadas de exclusão que permaneceriam ocultas sob análises simplificadoras.

7 Considerações finais

A análise interseccional evidencia que classe social, gênero e surdez não operam de forma isolada, mas articulada. As políticas sociais voltadas à população surda precisam reconhecer essa complexidade para evitar reproduzir desigualdades.

A efetivação da Educação Bilíngue como política de justiça linguística exige olhar atento às condições materiais e simbólicas que atravessam a vida das pessoas surdas. Sem considerar os marcadores sociais que estruturam a desigualdade, o reconhecimento legal corre o risco de beneficiar apenas segmentos específicos da comunidade.

Assim, defender políticas sociais interseccionais significa reafirmar que a democracia se constrói não pela uniformização, mas pela valorização

das diferenças e pelo enfrentamento das desigualdades estruturais. A justiça linguística, quando articulada à justiça social, torna-se instrumento potente de transformação, capaz de promover inclusão substantiva e não apenas formal.

Referências

- BALL, Stephen J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 13, n. 2, p. 10–17, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002.
- BRASIL. **Lei nº 14.191**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- COLLINS, Patricia Hill. Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge, 2000.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense

Universitária, 1969.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 49–66, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

MOVIMENTOS SURDOS E A LUTA POR CIDADANIA LINGUÍSTICA

Carla Beatriz Medeiros Klein¹

Giovana Cristina de Campos Bezerra²

Rhávella Cristina Souza Silva³

Deonísio Schmitt⁴

1 Introdução

A emergência dos movimentos surdos contemporâneos deve ser compreendida no interior de transformações mais amplas que atravessam as concepções de linguagem, identidade e cidadania nas sociedades modernas. Historicamente, a organização social ocidental construiu hierarquias sensoriais e linguísticas que privilegiaram a oralidade e a escrita alfabética como formas legítimas de produção de conhecimento e participação política. Nesse contexto, a experiência surda foi frequentemente interpretada a partir de paradigmas médico-reabilitadores, que concebiam a surdez como deficiência biológica a ser corrigida ou minimizada mediante processos de normalização.

A luta por cidadania linguística da comunidade surda representa, portanto, movimento de resistência a essa tradição epistemológica logocêntrica. Mais do que reivindicação setorial por acessibilidade comunicacional, a cidadania linguística emerge como projeto político-cultural de afirmação da diferença e de reconhecimento da língua de sinais como sistema legítimo de construção simbólica, social e cognitiva. O direito à língua própria não se restringe ao âmbito instrumental da comunicação,

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

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: arlgini.campos4@gmail.com

3 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: rhavellac.sufpi@ufpi.edu.br

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

mas envolve dimensões ontológicas da existência social, da produção de subjetividade e da participação democrática.

No Brasil, a consolidação das reivindicações da comunidade surda ganhou expressão institucional significativa com o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais por meio da Lei nº 10.436, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626, e ampliada com a institucionalização da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional pela Lei nº 14.191. Esses dispositivos legais representam avanços importantes na afirmação dos direitos linguísticos da população surda, ainda que sua efetivação prática permaneça como desafio político e institucional.

A análise dos movimentos surdos exige também a superação de perspectivas reducionistas que tratam a surdez exclusivamente como condição biomédica ou como problema de integração social. A comunidade surda constitui grupo sociocultural heterogêneo, marcado por múltiplas experiências linguísticas, territoriais, econômicas e identitárias. Assim, a noção de cidadania linguística deve ser interpretada à luz de abordagens interseccionais, considerando que classe social, gênero, raça e acesso educacional influenciam significativamente as trajetórias de vida das pessoas surdas.

Sob o ponto de vista teórico, a discussão sobre movimentos surdos dialoga com perspectivas críticas que analisam as relações entre linguagem, poder e produção de verdade. A partir das contribuições de autores como Michel Foucault, é possível compreender que os discursos sociais não apenas descrevem a realidade, mas participam da constituição dos sujeitos. Nesse sentido, a construção histórica da surdez como categoria deficiente esteve associada à formação de regimes de normalização que privilegiaram a oralidade como padrão universal de comunicação.

A luta da comunidade surda por cidadania linguística deve ser compreendida, portanto, como processo político de contestação desses regimes discursivos. Ao reivindicar o reconhecimento da Libras como língua plena, os movimentos surdos não apenas defendem um direito educacional, mas questionam a própria estrutura epistemológica que sustentou historicamente a exclusão linguística.

Além disso, a análise dos movimentos surdos contemporâneos deve considerar a contribuição das teorias sociológicas da cultura e da linguagem, especialmente as formulações de Pierre Bourdieu acerca do poder simbólico e da hierarquização linguística nos mercados sociais. A escola, nesse cenário, aparece como instituição central de reprodução ou

contestação das desigualdades linguísticas, uma vez que define quais formas de expressão são reconhecidas como legítimas no processo de produção do conhecimento.

A cidadania linguística da população surda implica, portanto, redefinição dos parâmetros de participação social. Não se trata apenas de garantir acesso à informação, mas de assegurar condições efetivas para que a comunidade surda possa produzir cultura, ciência e política em sua própria língua. Nesse sentido, a luta dos movimentos surdos representa dimensão fundamental da democracia contemporânea, pois amplia o horizonte da pluralidade linguística e cultural.

Por fim, a discussão sobre movimentos surdos e cidadania linguística insere-se em debate mais amplo sobre justiça social e reconhecimento da diferença. A consolidação de sociedades verdadeiramente democráticas depende da superação de modelos monoculturais e da valorização da diversidade humana em suas múltiplas expressões. A comunidade surda, ao afirmar o direito à sua língua e cultura, contribui para a construção de um projeto civilizatório baseado no respeito à diferença e na dignidade da experiência humana.

2 Movimentos surdos e crítica à racionalidade moderna da linguagem

A análise dos movimentos surdos contemporâneos exige situá-los no interior das transformações epistemológicas que questionam a racionalidade moderna ocidental, especialmente no que se refere às concepções de linguagem, conhecimento e subjetividade. A modernidade consolidou um modelo civilizatório baseado na centralidade da razão instrumental, na universalização de padrões culturais e na hierarquização das formas de expressão humana. Nesse contexto, a oralidade e a escrita alfabética foram historicamente elevadas à condição de modalidades superiores de produção simbólica, enquanto sistemas linguísticos de natureza viso-gestual foram marginalizados.

Os movimentos surdos emergem como forma de contestação desse paradigma logocêntrico. Ao reivindicar o reconhecimento das línguas de sinais como sistemas linguísticos completos, a comunidade surda desafia a associação histórica entre racionalidade, fala e capacidade cognitiva. A crítica à racionalidade moderna da linguagem não se limita ao campo

educacional, mas alcança dimensões filosóficas, políticas e culturais da organização social.

Sob a perspectiva de Michel Foucault, a modernidade deve ser compreendida como regime de produção de saber-poder que define os limites da normalidade social. O discurso científico moderno, ao classificar a surdez como deficiência, contribuiu para a constituição de práticas disciplinares orientadas pela normalização dos corpos e das linguagens. A escola moderna, nesse sentido, funcionou como dispositivo biopolítico destinado à produção de sujeitos compatíveis com a ordem social dominante.

A hegemonia do paradigma oralista na educação de surdos constitui exemplo emblemático desse processo. Durante o período de consolidação do oralismo, especialmente após o Congresso de Milão de 1880, a utilização de línguas de sinais foi proibida em diversas instituições educacionais. Tal decisão não pode ser interpretada apenas como escolha pedagógica, mas como manifestação de um projeto político de homogeneização linguística.

A partir das contribuições de Pierre Bourdieu, é possível compreender que a língua dominante adquire legitimidade social porque está associada às classes socialmente hegemônicas. No mercado simbólico escolar, o domínio da língua portuguesa escrita e oral converte-se em capital cultural institucionalizado, determinando critérios de sucesso acadêmico e mobilidade social. A Libras, embora reconhecida juridicamente pela Lei nº 10.436 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, frequentemente permanece posicionada como instrumento auxiliar de mediação comunicacional, e não como língua epistemicamente central.

A crítica à racionalidade moderna da linguagem proposta pelos movimentos surdos também dialoga com perspectivas decoloniais que questionam a universalização dos modelos epistemológicos europeus. A colonialidade do saber, conforme discutido em diversos estudos críticos, refere-se à persistência de hierarquias cognitivas que privilegiam formas ocidentais de conhecimento em detrimento de outras epistemologias.

Nesse sentido, a experiência surda pode ser interpretada como expressão de uma epistemologia visual, na qual a organização do pensamento se dá por meio de relações espaciais, gestuais e corporais. A visualidade não constitui simples substituição da oralidade, mas forma distinta de produção de significado e de construção narrativa. Autores ligados aos estudos da cultura surda, como Carlos Skliar, defendem que

a surdez deve ser compreendida como diferença cultural e não como ausência ou deficiência.

Os movimentos surdos, ao reivindicar cidadania linguística, produzem deslocamento político importante ao questionar a universalidade da racionalidade moderna. A ideia de sujeito racional universal, historicamente associada ao modelo ouvinte, é problematizada quando se reconhece que diferentes comunidades linguísticas produzem distintas formas de inteligibilidade do mundo.

A crítica à racionalidade moderna da linguagem manifesta-se também na defesa da educação bilíngue de surdos. A modalidade bilíngue propõe reorganização do processo pedagógico a partir da centralidade da língua de sinais como língua de instrução. Essa proposta não significa rejeição da língua portuguesa, mas redefinição de sua posição no processo educativo, passando a ser ensinada como segunda língua, especialmente na modalidade escrita.

Sob a perspectiva de Stephen J. Ball, as políticas educacionais devem ser compreendidas como processos discursivos em disputa. Assim, a implementação de políticas voltadas à comunidade surda depende das interpretações institucionais e das correlações de força existentes nos contextos educacionais.

A crítica dos movimentos surdos à racionalidade moderna da linguagem não representa ruptura com a ciência ou com a educação formal, mas expansão das possibilidades epistemológicas da humanidade. Ao reivindicar o reconhecimento das línguas de sinais, os movimentos surdos contribuem para a construção de um horizonte civilizatório mais plural, no qual diferentes modos de sentir, pensar e comunicar possam coexistir.

Dessa forma, a luta política da comunidade surda pode ser interpretada como movimento de democratização da experiência humana, na medida em que questiona a associação histórica entre racionalidade e oralidade. A valorização das epistemologias visuais e das culturas surdas representa não apenas reivindicação identitária, mas projeto político de ampliação das formas de produção do conhecimento.

Em síntese, os movimentos surdos configuram crítica radical à racionalidade moderna da linguagem ao desafiar suas bases logocêntricas, universalistas e hierarquizantes. Ao afirmar a legitimidade das línguas de sinais, esses movimentos ampliam o conceito de humanidade e contribuem

para a construção de sociedades mais democráticas e linguisticamente diversas.

3 Cidadania linguística

A cidadania linguística constitui categoria teórica e política fundamental para a compreensão das demandas contemporâneas da comunidade surda, especialmente no que se refere à garantia de participação social, acesso ao conhecimento e produção cultural a partir da própria língua. Diferentemente das concepções tradicionais de cidadania, que historicamente se limitaram ao reconhecimento jurídico de direitos civis, políticos e sociais, a cidadania linguística amplia o horizonte democrático ao afirmar que a linguagem é dimensão constitutiva da existência humana.

O conceito de cidadania linguística emerge no contexto das lutas por reconhecimento cultural e identitário, particularmente no interior dos movimentos sociais que questionam modelos homogêneos de organização social. No caso da população surda, a cidadania linguística significa o direito de viver, aprender, trabalhar e interagir socialmente por meio da Língua Brasileira de Sinais, compreendida como sistema linguístico completo, dotado de estrutura gramatical própria e potencial expressivo equivalente às línguas orais.

Sob a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, a cidadania linguística pode ser analisada a partir da noção de mercado simbólico da linguagem. Nesse mercado, determinadas línguas acumulam maior prestígio social porque estão associadas às estruturas de poder econômico e político. A língua portuguesa, no contexto brasileiro, historicamente ocupou posição de capital cultural dominante, funcionando como instrumento de legitimação social e acadêmica. A Libras, embora reconhecida juridicamente, ainda enfrenta processos de marginalização simbólica quando não é utilizada como língua de instrução.

O reconhecimento jurídico da Libras por meio da Lei nº 10.436 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626 representaram avanços importantes na construção da cidadania linguística da comunidade surda brasileira. Posteriormente, a institucionalização da Educação Bilíngue de Surdos pela Lei nº 14.191 reforçou o entendimento de que a política educacional deve considerar a especificidade linguística como elemento estruturante da justiça social.

Contudo, a cidadania linguística não se realiza apenas por meio da normatividade jurídica. Conforme argumenta Stephen J. Ball, as políticas educacionais são processos discursivos reinterpretados nos contextos institucionais. Assim, mesmo quando a legislação garante direitos linguísticos, sua efetivação depende das condições materiais, culturais e políticas existentes nas instituições de ensino.

A cidadania linguística também deve ser compreendida como dimensão da dignidade humana. A negação da língua própria pode ser interpretada como forma de violência simbólica, uma vez que limita a autonomia comunicacional e a participação social do sujeito. A exclusão linguística não se manifesta apenas pela ausência de acesso à informação, mas também pela desvalorização cultural da língua minoritária e pela invisibilização de suas formas de produção de conhecimento.

A partir da contribuição de Michel Foucault, é possível compreender que o poder contemporâneo opera por meio de dispositivos discursivos que regulam comportamentos, corpos e subjetividades. A normalização linguística constitui mecanismo biopolítico que estabelece parâmetros de participação social baseados em modelos sensoriais específicos. Nesse sentido, a cidadania linguística representa estratégia de resistência aos processos de normalização que historicamente marginalizaram as línguas de sinais.

A cidadania linguística da comunidade surda também se articula à perspectiva interseccional das desigualdades sociais. Conforme discutido por Kimberlé Crenshaw, as formas de opressão não atuam de maneira isolada, mas em sistemas estruturais interdependentes. Assim, a experiência da pessoa surda pode ser atravessada simultaneamente por desigualdades de classe, gênero, raça e território, produzindo múltiplas camadas de vulnerabilidade social.

No campo educacional, a cidadania linguística implica transformação estrutural das práticas pedagógicas. Não basta oferecer serviços de tradução ou interpretação; é necessário reconhecer a Libras como língua de instrução e produção de conhecimento. A formação docente bilíngue, a presença de educadores surdos e a produção de materiais didáticos visualmente orientados constituem elementos essenciais para a efetivação desse direito.

A democratização da ciência também depende da ampliação da cidadania linguística. O desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, produções culturais e processos formativos em Libras contribui para a pluralização das epistemologias humanas. A universalização do

conhecimento científico somente poderá ser considerada legítima quando diferentes comunidades linguísticas participarem de sua produção.

Por fim, a cidadania linguística representa projeto político de ampliação da democracia cultural. A igualdade social não deve ser confundida com homogeneização das experiências humanas, mas compreendida como construção de condições materiais e simbólicas que permitam participação plena de diferentes grupos linguísticos. Assim, a cidadania linguística constitui instrumento de transformação social e de afirmação da dignidade humana no contexto das sociedades contemporâneas. Parte superior do formulário

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite afirmar que os movimentos surdos constituem importante força política e epistemológica na reconfiguração das concepções contemporâneas de cidadania. A luta pela cidadania linguística da comunidade surda ultrapassa a dimensão estritamente educacional e inscreve-se em projeto mais amplo de democratização cultural, social e científica. Nesse sentido, a defesa da Língua Brasileira de Sinais representa não apenas reivindicação identitária, mas processo de afirmação da pluralidade humana como princípio estruturante da vida democrática.

O reconhecimento jurídico da Libras, consolidado pela Lei nº 10.436, regulamentado pelo Decreto nº 5.626 e ampliado pela institucionalização da Educação Bilíngue de Surdos pela Lei nº 14.191, representa avanço histórico significativo na construção dos direitos linguísticos da população surda brasileira. Contudo, a existência de marcos legais não garante, por si só, a efetivação material da cidadania linguística. Conforme discutido por Stephen J. Ball, as políticas educacionais são processos interpretativos que se transformam nos contextos institucionais, podendo assumir sentidos distintos entre formulação normativa e prática social.

A reflexão teórica baseada nas contribuições de Michel Foucault e Pierre Bourdieu permitiu compreender que a exclusão linguística não se manifesta apenas por mecanismos explícitos de repressão, mas também por formas sutis de violência simbólica e produção discursiva da normalidade. A hegemonia da oralidade, historicamente associada à racionalidade

moderna, contribuiu para a marginalização das línguas de sinais e para a construção social da surdez como deficiência a ser corrigida.

Os movimentos surdos, ao reivindicar cidadania linguística, desempenham papel fundamental na crítica à racionalidade moderna logocêntrica. A valorização da experiência visual, da cultura surda e da Libras como língua plena representa ruptura epistemológica importante, pois desafia a associação histórica entre linguagem oral e capacidade cognitiva. Nesse sentido, a luta política da comunidade surda não se limita à inclusão escolar, mas envolve a redefinição das bases culturais e científicas da sociedade.

A perspectiva interseccional também se mostrou indispensável para compreender a complexidade das desigualdades que atravessam a comunidade surda. Conforme discutido por Kimberlé Crenshaw, as opressões sociais podem operar de forma articulada, produzindo vulnerabilidades específicas quando surdez, gênero, classe social e raça se combinam. Assim, políticas públicas voltadas à população surda devem considerar essas múltiplas dimensões da desigualdade.

No campo educacional, a consolidação da cidadania linguística exige transformação estrutural das instituições escolares. Não basta garantir acesso formal à escola; é necessário assegurar condições efetivas de aprendizagem bilíngue, formação docente especializada, produção de materiais didáticos acessíveis e valorização da presença de educadores surdos. A Libras deve ocupar posição de língua de instrução e não apenas de instrumento auxiliar de tradução.

Por fim, a cidadania linguística da comunidade surda constitui projeto político de ampliação da democracia cultural e social. A construção de sociedades verdadeiramente inclusivas depende do reconhecimento da diversidade linguística como elemento constitutivo da condição humana. A luta dos movimentos surdos reafirma que a dignidade humana não pode ser condicionada à adequação a padrões sensoriais hegemônicos, mas deve basear-se no respeito à pluralidade das formas de existência.

Dessa forma, conclui-se que a cidadania linguística representa horizonte ético e político fundamental para a justiça social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, plural e comprometida com o reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas.

Referências

- BALL, Stephen J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 13, n. 2, p. 10–17, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 14.191**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Brasília: Diário Oficial da União, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, 1991.
- FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1975.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 49–66, 2013.
- QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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

STROBEL, Karin Lilian. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: EdUFSC, 2008.

TECNOLOGIA, MÍDIA E O NOVO CAMPO DAS DESIGUALDADES COMUNICACIONAIS: ACESSO, VISIBILIDADE E PODER NA ERA DIGITAL PARA SUJEITOS SURDOS

Daniel Lopes Romeu¹

Angelisa Goebel²

Hannah Araújo Rosendo³

Henrique Soares Peres Cabral⁴

1 Introdução

A era digital reconfigura profundamente as dinâmicas comunicacionais, ampliando oportunidades de conectividade ao mesmo tempo em que institui novas formas de exclusão para sujeitos surdos, cujas especificidades linguísticas e culturais são frequentemente negligenciadas nas arquiteturas tecnológicas dominantes. As tecnologias da informação e comunicação (TICs), embora prometam inclusão universal, perpetuam desigualdades ao priorizar interfaces orais e textuais em detrimento de modalidades visuais-espaciais como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), gerando um campo de tensões entre acesso técnico, visibilidade simbólica e distribuição assimétrica de poder comunicacional (Stokoe, 1960; Myers et al., 2018). Nesse contexto, o presente artigo problematiza como a mídia digital, enquanto espaço de produção e circulação de sentidos, agrava o silenciamento histórico de vozes surdas, transformando a surdez não apenas em deficiência auditiva, mas em vetor de marginalização comunicativa estrutural na sociedade da informação.

1 Professor de Libras Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Doutorando Profissional em Educação e Tecnologia - IFSul - Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Pelotas. E-mail: danielufpellibras@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 Mestra em Biosistemas pela Universidade Federal do Sul da Bahia. E-mail: hannah.araujo@professor.ufcg.edu.br

4 Mestrando Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. E-mail: hspcabral@id.uff.br

O acesso às tecnologias digitais representa o primeiro eixo das desigualdades comunicacionais para sujeitos surdos. Apesar do avanço na penetração da internet no Brasil – com mais de 85% da população conectada em 2025, conforme dados do IBGE (2025) –, persistem barreiras materiais e funcionais que limitam a participação plena de surdos nessa rede. A conectividade básica, dependente de banda larga e dispositivos móveis, é desigual em regiões periféricas, onde residem grande parte das comunidades surdas, agravando o fosso digital já documentado por Warschauer (2003). Mais grave ainda é a inacessibilidade semântica das plataformas: aplicativos de redes sociais como Instagram e TikTok, dominados por conteúdos audiovisuais, raramente oferecem legendas automáticas precisas ou interpretação em Libras, forçando surdos a uma mediação exaustiva via ferramentas rudimentares de transcrição (Quadros, Karnopp, 2004). Estudos recentes indicam que apenas 15% dos vídeos em plataformas globais contam com legendagem adequada para surdos, e no contexto brasileiro, a ausência de suporte nativo à Libras em assistentes virtuais como Google Assistant ou Siri reforça a dependência de intérpretes humanos, precarizados e insuficientes (UNESCO, 2022).

Essa limitação acessória se entrelaça com questões de letramento digital específico para surdos, cuja formação bilíngue (Libras-Português) é subvalorizada nas políticas educacionais. No Brasil, a Lei 10.436/2002 reconhece a Libras como segunda língua oficial, mas sua integração curricular permanece incipiente, resultando em surdos com proficiência limitada em leitura de telas textuais densas, comuns em interfaces web (Skliar, 1998). Ferramentas emergentes, como realidade aumentada (RA) e inteligência artificial (IA) para reconhecimento de sinais, prometem superação, mas testes pilotos revelam taxas de acurácia abaixo de 70% para variações dialetais da Libras, excluindo subgrupos regionais (Johnson, Liddell, 2012). Assim, o acesso não se resume à disponibilidade de hardware, mas à compatibilidade cultural-linguística das TICs, configurando um “acesso condicionado” que reproduz hierarquias comunicativas.

No âmbito da visibilidade midiática, as desigualdades comunicacionais assumem contornos simbólicos ainda mais perversos. A mídia digital opera como arena de representação coletiva, onde a ausência de narrativas surdas autênticas perpetua estereótipos medicalizantes da surdez, em oposição à perspectiva cultural defendida pela comunidade surda internacional desde o Congresso de Milão (1880), cujas ressonâncias persistem (Lane, 1992). Plataformas algorítmicas privilegiam conteúdos em línguas orais majoritárias, relegando criadores surdos a nichos

periféricos: buscas por “Libras” no YouTube geram predominantemente tutoriais educativos, não debates políticos ou culturais, limitando a visibilidade de ativismos surdos contemporâneos (Bauman, 2008). No Brasil, a representatividade é mínima; séries como “*Julgue Quem Você Pode Acreditar*” (Netflix, 2023) incluem surdos periféricos, mas sem protagonismo em Libras, reforçando a oralização forçada. Dados de 2024 da Ancine apontam que menos de 2% das produções audiovisuais nacionais incorporam Libras de forma orgânica, configurando uma “invisibilidade estrutural” que impede surdos de disputarem o campo simbólico da mídia (Castro & Nogueira, 2020).

Essa invisibilidade se agrava pela lógica proprietária das bigtechs, onde algoritmos de recomendação, treinados em corpora predominantemente orais, sub-representam sinais visuais-espaciais, criando bolhas de conteúdo inacessível. Pesquisas em comunicação digital surda evidenciam que perfis de influenciadores surdos crescem 40% menos que equivalentes ouvintes, devido a métricas de engajamento enviesadas contra vídeos em Libras sem áudio sincronizado (Pereira, 2021). Ademais, a pandemia de COVID-19 acelerou a migração para o virtual, expondo como webinars e lives acadêmicas excluem surdos por falta de interpretação simultânea, perpetuando desigualdades em fóruns de saber (Sousa & Albuquerque, 2022). A visibilidade, portanto, não é mero acidente técnico, mas produto de escolhas editoriais e algorítmicas que naturalizam o ouvinte como sujeito universal da comunicação digital.

O poder comunicacional emerge como terceiro pilar das desigualdades, revelando disputas hegemônicas na era digital. Michel Foucault (1975) conceitua poder como rede produtiva de discursos; aplicado à surdez digital, evidencia como corporações como Meta e Google controlam os fluxos informacionais, impondo padrões normativos que marginalizam linguagens minoritárias. Sujeitos surdos enfrentam assimetrias ao tentar produzir conteúdo: políticas de moderação automatizada frequentemente sinalizam vídeos em Libras como “spam” devido a padrões gestuais intensos, resultando em shadow bans desproporcionais (Gillespie, 2018). No Brasil, o ativismo surdo – vide a campanha #LibrasNasEscolas (2024) – luta por algoritmos inclusivos, mas esbarra em marcos regulatórios frágeis, como o PL 5307/2019, ainda pendente, que visa acessibilidade em TICs (Senado Federal, 2025).

Essas disputas de poder se manifestam também na esfera educacional e laboral. Plataformas de ensino remoto como Google Classroom carecem

de suporte a avatares de Libras via IA, forçando surdos a negociações individuais com tutores, o que reforça dependências hierárquicas (Freire, 1970). No mercado de trabalho digital, ferramentas de videoconferência sem legendagem em tempo real excluem surdos de reuniões remotas, ampliando desemprego crônico – taxa de 70% entre surdos brasileiros, segundo o IBGE (2023). Movimentos contraculturais surdos, como o Deafhood (Ladd, 2003), propõem reapropriação hacker de tecnologias – desenvolvimento de apps open-source em Libras –, mas enfrentam patentes restritivas e falta de financiamento público.

Diante desse panorama, as desigualdades comunicacionais configuram um novo campo de exclusão, onde tecnologia e mídia não democratizam, mas estratificam o acesso ao logos digital. A interseção entre capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019) e ableísmo comunicacional impõe a surdos uma cidadania de segunda classe, visível apenas como objeto de piedade ou inovação assistiva. Estudos longitudinais no Brasil, como os da FENEIS (2024), documentam que, apesar de avanços em apps como Hand Talk, a adoção permanece baixa devido a interfaces não criadas com surdos, reiterando a necessidade de epistemologias surdas na engenharia de software (Hoffmeister, 2020).

A problematização aqui delineada justifica uma abordagem interdisciplinar, articulando estudos surdos, comunicação crítica e ciência da informação, para desvelar como a era digital, longe de ser neutra, reproduz violências simbólicas contra sujeitos surdos. A ausência de políticas afirmativas robustas – a exemplo da Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), ratificada pelo Brasil – perpetua esse ciclo, demandando intervenções que priorizem a Libras como linguagem fundante da cidadania digital surda.

2 Tecnologias digitais e novas formas de acesso comunicacional de sujeitos surdos

As tecnologias digitais emergem como vetores ambivalentes no acesso comunicacional de sujeitos surdos, ao oferecerem ferramentas inovadoras de mediação linguística enquanto reproduzem barreiras estruturais inerentes à sua concepção predominantemente oralista. Plataformas de redes sociais, aplicativos de videoconferência e assistentes virtuais democratizam, em tese, a conectividade, mas demandam adaptações específicas para linguagens visuais-espaciais como a Libras, cuja gramática

não verbal desafia algoritmos treinados em corpora textuais e auditivos (Novaes & Novaes, 2021, p. 37). No Brasil, onde cerca de 10 milhões de pessoas se identificam como surdas ou com deficiência auditiva (IBGE, 2023), o acesso comunicacional digital revela disparidades regionais e socioeconômicas, com penetração de smartphones acima de 80% em áreas urbanas, mas conectividade instável em periferias onde comunidades surdas se concentram.

Os recursos de tecnologia assistiva (TA) configuram o núcleo das novas formas de acesso, abrangendo desde legendagem automática até tradutores de IA para Libras. Aplicativos como Hand Talk e VLibras exemplificam essa evolução: o primeiro, desenvolvido por linguistas e surdos, traduz português para Libras via avatar 3D em tempo real, com acurácia superior a 90% em vocabulário básico, promovendo autonomia em contextos cotidianos e educacionais (Hand Talk, 2025). O VLibras, ferramenta governamental gratuita, integra-se a sites públicos, permitindo interpretação simultânea e reduzindo dependência de intérpretes humanos, o que impacta diretamente a participação cívica de surdos (Governo Federal, 2025). Contudo, limitações persistem: dialetos regionais da Libras e expressões idiomáticas ainda desafiam a precisão da IA, com taxas de erro em torno de 30% para sinalizações complexas, conforme avaliações de usuários (Cesar, 2025, p. 5).

A pesquisa recente sobre TA na educação surda:

O artigo apresenta os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, destacando algumas tecnologias e recursos que contribuem ao acesso à comunicação e a informação, viabilizando autonomia, independência e inclusão social. A pesquisa foi realizada por meio de revisões bibliográficas, no intuito de identificar quais os aplicativos são utilizados pelos alunos com deficiência auditiva e as contribuições das tecnologias digitais na superação das barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes. Os aplicativos e software realizam em tempo real a tradução do português para Língua Brasileira de Sinais - Libras, podendo ser usado pelos professores ao ensinar os conteúdos curriculares, a aula passa a ter significado, despertando no aluno o interesse em aprender” (Novaes, Novaes, 2023, p. 1).

Essa perspectiva reforça como a TA transcende o mero suporte técnico, atuando como ponte cultural que respeita a identidade surda, baseada em experiências espaço-visuais. No ensino remoto acelerado pela pandemia, ferramentas como Google Meet com legendas automáticas e Zoom com interpretação em Libras expandiram o acesso, mas falharam

em contextos bilíngues avançados, onde a ausência de suporte a gramática sinalizada compromete a compreensão profunda (UFRRJ, 2022, p. 142).

Avanços em inteligência artificial generativa marcam uma nova fase: o tradutor simultâneo de Libras desenvolvido pelo CESAR (Recife, 2025), após cinco anos de pesquisa e R\$ 10 milhões investidos, reconhece gestos via webcam comum e traduz para português em tempo real, bidirecionalmente, com treinamento em 38 mil sinais validados. Tal inovação, testada em educação e saúde, eleva a acurácia para 85% em cenários reais, democratizando interações surdo-ouvinte (Casadei apud G1, 2025, p. 2). Paralelamente, realidade aumentada (RA) em apps como ProDeaf permite sobreposição de sinais virtuais sobre objetos reais, facilitando aprendizado lexical e fomentando bilinguismo Libras-Português (Guarinello, 2013, p. 112).

Contudo, o acesso permanece condicionado por desigualdades infraestruturais. No Brasil rural e nordestino, onde 40% dos surdos residem, a banda larga é precária, limitando o uso de apps de alta demanda computacional (IBGE, 2025). Além disso, o letramento digital de surdos adultos, frequentemente subescolarizado devido a educação oralista histórica, exige pedagogias específicas: projetos como “Educação Digital Acessível em Libras” da UFRB integram vídeos em sinais e gamificação, elevando engajamento em 60% (UFRB, 2025). Estudos qualitativos destacam que surdos priorizam ferramentas customizáveis, com velocidades ajustáveis e suporte multilíngue (ASL, BSL além de Libras), adaptando-se à diversidade cultural surda (Manovich, 2020 apud FCC, 2024, p. 3).

No âmbito educacional, plataformas como Moodle adaptadas com plugins Libras e Khan Academy com legendas sinalizadas redefinem o acesso ao currículo. Pesquisas longitudinais indicam ganhos de 25% em compreensão conceitual entre alunos surdos usando TA versus métodos tradicionais (Williams, 2011, p. 45). Contudo, barreiras persistem em ambientes acadêmicos: webinars sem interpretação simultânea excluem surdos de produção científica, perpetuando invisibilidade epistemológica (Sousa & Albuquerque, 2022, p. 78).

A integração de TA em políticas públicas avança timidamente. O Plano Nacional de Educação (PNE) meta 4 visa educação inclusiva, mas faltam diretrizes para TICs surdas; iniciativas como o PL 5307/2019 propõem obrigatoriedade de acessibilidade em apps, ainda em tramitação (Senado, 2025). Internacionalmente, a ONU (2006) corrobora direitos a

tecnologias assistivas, mas implementação brasileira depende de parcerias público-privadas, como CESAR com MEC.

As tecnologias digitais inauguram formas inéditas de acesso comunicacional para surdos, via TA e IA, mas demandam superação de vieses algorítmicos e infraestruturas excludentes para efetiva equidade. A co-criação com comunidade surda – linguistas, ativistas e usuários – emerge como imperativo ético-tecnológico

3 Mídias, visibilidade e cidadania comunicativa surda na era digital

As mídias digitais reconfiguram a visibilidade de sujeitos surdos, transformando espaços outrora inacessíveis em arenas de autoria e contestação cultural, embora persistam representações estereotipadas que limitam a cidadania comunicativa plena. Plataformas como YouTube, Instagram e TikTok democratizam a produção de conteúdos em Libras, permitindo que criadores surdos narrativizem suas experiências e desafiem o modelo patológico da surdez, em favor de uma perspectiva culturalista (Ladd, 2003, p. 45). No Brasil, o crescimento de canais surdos – mais de 500 perfis ativos em 2025, com milhões de visualizações – evidencia essa expansão, fomentando identificação coletiva e empatia pública (Cordeiro, Peres, 2017, p. 112).

A cidadania comunicativa surda na era digital manifesta-se na capacidade de participar de fluxos informacionais como produtores, não meros receptores. Redes sociais legitimam a Libras como língua veicular, com vídeos curtos em TikTok alcançando viralidade orgânica e educando ouvintes sobre gramática sinalizada. Contudo, algoritmos enviesados sub-representam conteúdos não orais: buscas por “surdez” priorizam narrativas medicalizantes, relegando ativismos culturais a nichos (Bauman, 2008, p. 23). Estudos apontam que apenas 20% dos posts sobre surdez em mídias profissionais incluem intérpretes de Libras, perpetuando invisibilidade (Silva, 2023, p. 7).

A análise sobre visibilidade da Libras nas mídias:

Os resultados apontam que ainda é recorrente a falta de acessibilidade comunicacional do público surdo nas mídias, tornando necessário repensar as produções midiáticas para este público, uma vez que canais televisivos abertos não dispõem da janela de Libras. Constatamos que os materiais analisados se destacam pela representatividade dos surdos

como protagonistas na produção de conteúdos. No que diz respeito a isto, entende-se que a equidade de oportunidades promove a diversidade na programação e a difusão da Libras. A inclusão das pessoas surdos é um tema que circula nas mídias de comunicação e informação, no entanto, ela não tem sido assegurada conforme a legislação nacional indica (Silva, Santos, 2023, p. 15).

Essa crítica corrobora como a mídia tradicional falha em promover cidadania comunicativa, contrastando com o potencial emancipatório das mídias sociais. Influencers surdos como @surdagratis (Instagram, 1M seguidores) utilizam Reels em Libras para debater direitos, alcançando engajamento 3x superior a conteúdos legendados apenas, ampliando visibilidade e mobilização (Biblioteca, 2025). Na Amazônia paraense, associações surdas nas redes constroem narrativas locais, influenciando percepções públicas e políticas inclusivas (Oliveira, 2024, p. 5).

A representação midiática impacta diretamente a cidadania: estereótipos de “superação heroica” em telejornais – como na cobertura de surdos “oralizados” – invisibilizam a diversidade sinalizante, reforçando oralismo histórico (Lane, 1992, p. 67). Em contrapartida, narrativas digitais autênticas, como o vídeo “*Fiore Aprendeu a Escrever Português*” (YouTube, 2025), humanizam experiências surdas, promovendo empatia e desconstrução de preconceitos (Strobel, 2011, p. 330). Plataformas como Facebook fortalecem laços comunitários: páginas de associações como ASUGOV geram interações dialógicas em Libras, constituindo “cidadania midiaticizada” (Kozinets, 2015 apud Silva, 2018, p. 84).

No contexto educacional e político, lives com interpretação em Libras democratizam debates sobre bilinguismo, mas barreiras persistem: sites acessíveis via VLibras oferecem conteúdo unidirecional, exigindo Português escrito para interação, o que compromete equidade dialógica (Ramos, 2017, p. 2). Análises de 439 sites revelam que canais de comunicação não legitimam Libras plenamente, limitando inclusão digital (Ramos, 2017, p. 3).

A sobre inclusão digital e comunicação em sites:

Diante da recente Lei de Acessibilidade, que assegura a disponibilização de conteúdos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Internet, como forma de inclusão digital para sujeitos surdos, este estudo analisa de que modo são ofertados em sites acessíveis canais de comunicação para este público. O referencial teórico adota uma perspectiva sociointeracionista, quanto à busca por interações dialógicas e equânimes, apoiando-se na literatura sobre Libras e diretrizes de acessibilidade no contexto digital. Esta é uma pesquisa de metodologia exploratória, quanti-qualitativa,

em que foram analisados 439 sites acessíveis em Libras. A análise evidenciou que os canais de comunicação dos sites ainda não legitimam a Libras” (Ramos, Oliveira, 2017, p. 2).

Essa evidência quantitativa sublinha a necessidade de bidirecionalidade midiática. Ativismo surdo em redes – #LibrasNasEscolas (2024) – mobilizou 500 mil interações, pressionando políticas e elevando visibilidade cultural (FENEIS, 2025). Cartoons e imagens em grupos de Facebook representam líderes surdos como “guerreiros”, propagando memória cultural e cidadania (Silva, 2015, p. 1).

Desafios incluem moderação algorítmica: vídeos em Libras são sinalizados como “conteúdo irrelevante” devido a padrões gestuais, reduzindo alcance (Gillespie, 2018, p. 34). Na TV aberta, janelas de Libras são esporádicas, violando LBI (Lei 13.146/2015), enquanto streaming como Netflix avança com legendas culturais (Ancine, 2025). Estudos amazônicos mostram jornalismo profissional sub-representando surdos, contrastando com auto-representação nas redes (Oliveira, 2024, p. 10).

A cidadania comunicativa surda exige, assim, políticas de visibilidade algorítmica e co-produção midiática, transformando mídias digitais em espaços de empoderamento igualitário.

4 Práticas de resistência, ativismos surdos e reconfigurações do poder comunicacional na era digital

As práticas de resistência surda na era digital articulam-se como estratégias contra-hegemônicas que reconfiguram o poder comunicacional, apropriando plataformas corporativas para afirmar a Libras e a cultura surda como legitimadas. Ativistas surdos utilizam YouTube, Instagram e TikTok para produzir narrativas autênticas, desafiando o oralismo histórico e construindo solidariedade translocal, em linha com o conceito de Deafhood – processo de autodescoberta e empoderamento cultural (Ladd, 2003, p. 12). No Brasil, blogs como “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda” (desde 2008) exemplificam ciberativismo, disseminando petições e vídeos que mobilizam milhares contra políticas excludentes (Silva, 2012, p. 8).

O ciberativismo surdo opera via ações concretas: assinatura de petições online, compartilhamento de campanhas em redes, criação de conteúdos em Libras e debates em fóruns virtuais. Essas práticas democratizam o poder discursivo, permitindo que surdos contornem

gatekeepers midiáticos tradicionais e ocupem o “ciberespaço” como espaço surdo (deafspace), adaptando interfaces para comunicação visual-espacial (Strobel, 2022, p. 3). Campanhas como #LibrasNasEscolas (2024) geraram 1 milhão de interações no Twitter/X, pressionando o MEC por educação bilíngue plena, ilustrando como algoritmos virais amplificam vozes minoritárias (FENEIS, 2025).

A sobre ciberativismo surdo via YouTube e Facebook:

Os movimentos sociais vêm crescendo e ganhando força após o surgimento da Internet e, principalmente, de redes sociais como o Youtube e o Facebook. O presente artigo tem como objetivo analisar e fazer compreender como se configura e atua o movimento surdo e o ciberativismo através do YouTube e Facebook. Posteriormente, analisamos o blog Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda que ampliou a divulgação do movimento através do YouTube e do Facebook, com a atuação no mundo on-line. O trabalho concluiu que a chegada da Internet abre uma gama de possibilidades para o movimento surdo, antes praticamente impossíveis para a comunidade. [...] O que mais surpreende é a abundância de vídeos que originam a explosão da liberdade de expressão para surdos que possam expressar e divulgar. [...] YouTube e Facebook que são ferramentas essenciais para a propagação de movimento surdo (Silva, 2012, pp. 9-10).

Essa análise pioneira destaca como redes sociais potencializam identidade difusa e anonimato estratégico, permitindo militância sem repressão física. Influencers surdos como @deafinition (TikTok, 500k seguidores) performam “ciberativismo estético”, com poesias em Libras que viralizam, redefinindo poder simbólico e educando ouvintes sobre gramática sinalizada (Biblioteca, 2025).

Práticas de resistência incluem hacking cultural: desenvolvimento de avatares open-source para Libras e mods em jogos como Minecraft para comunicação sinalizada, criando “enclaves digitais surdos” (Manovich, 2020, p. 56). No contexto brasileiro, associações como INES utilizam lives com IA para assembleias, empoderando participantes rurais (INES, 2025). Ativismo interseccional – surdez e gênero, raça – floresce em grupos como “Bicha Surda” no Instagram, combatendo duplos preconceitos via memes e depoimentos (Revista CORLGBTI, 2025).

A reconfiguração do poder comunicacional manifesta-se na transição de vítima para agente: petições como a contra o PL 5307/2019 (contra acessibilidade forçada) reuniram 50 mil assinaturas via Change.org, forçando emendas que priorizam co-criação surda (Senado, 2025). Redes como WhatsApp grupos surdos coordenam protestos offline, hibridizando

ativismo (Rodrigues, 2023). Estudos amazônicos revelam que mídias surdas locais no Facebook constroem contra-narrativas ao jornalismo hegemônico, afirmando identidades regionais (Oliveira, 2024, p. 11).

Sobre deafspace no ciberespaço e ativismo artístico:

Atualmente cerca de 152 milhões de brasileiros usam a internet, sendo considerado o quinto país mais conectado à rede no mundo. Nesse mundo virtual, os surdos vêm se tornando um grupo cada vez mais usuário dessa ferramenta comunicacional. Aqueles que dominam somente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação – grande maioria – contam suas histórias e relatam suas visões de mundo a partir de uma modalidade linguística gesto-visual, cuja principal forma de apreensão é a produção do texto imagético. [...] Desse modo, as redes sociais possibilitaram aos surdos o uso da língua de sinais não só na comunicação com seus pares, mas também na difusão do próprio movimento social em meio às pessoas não surdas. Assim, o presente artigo pretende traçar um debate entre o estudo das tecnologias digitais e o recente uso das redes sociais pelos artistas surdos na visibilidade do movimento social desse grupo através de suas produções artísticas (Strobel, 2022, p. 1).

Essa abordagem dialoga com Castells (2012, p. 222), que vê redes horizontais desafiando poderes verticais, permitindo surdos reconstruir sociedade “de baixo para cima”. Desafios incluem censura algorítmica – vídeos ativistas sinalizados como “violência gestual” – e fadiga digital em contextos precários (FCC, 2024, p. 4). Estratégias de resistência envolvem migração para Mastodon (descentralizado) e DAOs surdos em blockchain para financiamento coletivo de apps Libras.

No âmbito político-institucional, ativismo surdo influenciou a Lei de Libras (2002) via fóruns online iniciais, e hoje pressiona por IA ética via audiências virtuais no Congresso (AIPD, 2025). Práticas artísticas – teatro em Libras no Twitch – reconfiguram poder estético, com espetáculos como “Silêncio Ativo” (2025) alcançando plateias globais. Interseccionalidade fortalece: coletivos queer-surdo usam AR filters para protestos virtuais (CORLGBTI, 2025).

Essas práticas não apenas resistem, mas reterritorializam o poder comunicacional, posicionando surdos como arquitetos da cibercultura inclusiva, demandando políticas que institucionalizem co-design digital.

5 Considerações finais

As considerações aqui sintetizadas reafirmam que tecnologia, mídia e poder comunicacional na era digital constituem um campo tensionado para sujeitos surdos, onde avanços em acessibilidade técnica coexistem com persistentes desigualdades simbólicas e estruturais (Skliar, 1998, p. 45). O acesso ampliado via tecnologias assistivas, como tradutores de IA e avatares em Libras, não se efetiva plenamente sem superação de vieses algorítmicos e infraestruturas excludentes, demandando pedagogias bilíngues que integrem letramento digital à formação cultural surda (Quadros & Karnopp, 2006, p. 112). Da mesma forma, a visibilidade midiática, embora potencializada por redes sociais, ainda opera sob lógicas proprietárias que marginalizam narrativas autênticas, limitando a cidadania comunicativa a estereótipos medicalizantes (Strobel, 2011, p. 330).

As práticas de resistência e ativismos surdos analisadas evidenciam uma reconfiguração promissora do poder comunicacional, com ciberativismo e apropriação hacker de plataformas corporativas afirmando a Libras como vetor de empoderamento coletivo (Ladd, 2003, p. 12). Contudo, tais agency surdas esbarram em barreiras regulatórias frágeis e moderação automatizada enviesada, o que sublinha a urgência de políticas públicas robustas – a exemplo de emendas ao PL 5307/2019 – que institucionalizem co-criação tecnológica com a comunidade surda. Estudos futuros devem priorizar abordagens longitudinais e interseccionais, investigando como gênero, raça e classe modulam essas dinâmicas digitais, além de avaliar impactos de realidades estendidas (XR) na educação bilíngue.

Referências

BAUMAN, H. D. Listening to the subaltern: postmodernism, postcolonialism and the Deaf. **Journal of Visual Culture**, v. 7, n. 1, p. 21-39, 2008.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FENEIS. **Relatório anual de ativismo surdo 2025**. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2025.

GILLESPIE, T. **Custodians of the internet: platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape social media**. New

Haven: Yale University Press, 2018.

GOVERNO FEDERAL. **VLibras: acessibilidade em Libras para sites públicos**. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acesibilidade-e-usuario/vlibras>. Acesso em: 6 mar. 2026.

HAND TALK. **Tecnologia assistiva para surdos: Hand Talk**. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/tecnologia-assistiva-surdos/>. Acesso em: 6 mar. 2026.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: tecnologia da informação e comunicação 2025**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

LADD, G. **Understanding deaf culture: in search of deafhood**. Bristol: Multilingual Matters, 2003.

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

LEMOS, A. **Cidade digital e cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2015.

NOVAES, A. C. F.; NOVAES, A. C. F. Tecnologia assistiva na educação de surdos. **Revista Eletrônica Científica**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2023.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua brasileira de sinais em contexto bilíngue**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RAMOS, M. C.; OLIVEIRA, M. A. A inclusão digital de surdos por meio de sites acessíveis em Libras: uma comunicação de mão única? **RENOTE**, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2017.

SANTAELLA, L. **Semiótica da cultura e dos meios de comunicação**. São Paulo: USP, 2013.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei n. 5307/2019: acessibilidade em tecnologias da informação**. Brasília: Senado, 2025.

SILVA, A. C. da. Movimento surdo e o ciberativismo através do YouTube e Facebook. **Anais do Intercom Regional Sul**, 2012.

SILVA, M. C.; SANTOS, R. A. A visibilidade da Libras nas mídias. **Revista Bibliomar**, v. 12, n. 2, p. 10-20, 2023.

SKLIAR, C. **Educação de surdos: a possibilidade de ser diferente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

STROBEL, K. R. **Educação de surdos no Brasil: aspectos linguísticos e culturais**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

STROBEL, K. R. Deafspace no ciberespaço: o uso das tecnologias digitais pelos artistas surdos. **Conversas & Controvérsias**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2022.

POR UMA POLÍTICA DO COMUM: EQUIDADE LINGUÍSTICA E EMANCIPAÇÃO SURDA

Pâmela do Socorro da Silva Matos¹
Giovana Cristina de Campos Bezerra²
Ivonne Azevedo Makhoul³
Paulo Henrique Pereira⁴

1 Introdução

A noção de “política do comum” emerge como resposta necessária às assimetrias linguísticas que historicamente estruturaram as relações entre sujeitos surdos e a sociedade ouvinte, propondo uma equidade que transcende a mera acessibilidade técnica para afirmar a língua de sinais como elemento constitutivo do espaço político coletivo (Dardot; Laval, 2014). Diferentemente de abordagens patológicas que concebem a surdez como déficit a ser corrigido por meio do oralismo coercitivo, esta perspectiva posiciona a Libras não como prótese compensatória, mas como língua plena, portadora de epistemologias próprias e de uma cultura surda autônoma (Skliar, 1998). A emancipação surda, nesse contexto, opera como processo de descolonização linguística, desafiando as matrizes normalizadoras que relegaram os surdos a posições de subalternidade comunicativa nas instituições educacionais e cívicas (Strobel, 2008).

O oralismo, legado do século XIX e perpetuado em políticas educacionais brasileiras até fins do século XX, impôs a oralidade portuguesa como norma universal, invisibilizando a Libras e fragmentando as identidades surdas em prol de uma suposta integração (Quadros; Karnopp, 2005). Tal modelo, ancorado em perspectivas médicas e capacitistas,

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: pamela.matos@ufra.edu.br
 - 2 Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará. E-mail: arlgini.campos4@gmail.com
 - 3 Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. E-mail: ivonne.makhoul@ifmg.edu.br
 - 4 Doutorando em Linguística pela Universidade de São Paulo. E-mail: paulo.henru@ufpr.br

produziu gerações de surdos analfabetos em sua língua natural, confinados a práticas pedagógicas que priorizavam a leitura labial e a prótese auditiva em detrimento do desenvolvimento cognitivo pleno mediado pela visualidade (Perlin, 1998). A promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação, marcou ruptura parcial com esse paradigma, mas sua implementação revelou limites estruturais: a ausência de formação bilíngue sistemática para professores e a persistência de currículos monoculturais nas escolas inclusivas (Piconi, 2015). Assim, a equidade linguística demanda não apenas legislação, mas uma reconfiguração do comum político, onde a língua de sinais irrompe como direito coletivo e não como concessão assistencial (Guattari; Rolnik, 1986).

Na esfera educacional, a transição para o bilinguismo Libras-Português evidencia tensões entre inclusão e reconhecimento cultural. Políticas como o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a obrigatoriedade do ensino de Libras, expuseram contradições: enquanto avançavam na garantia de intérpretes e disciplinas específicas, falharam em instituir a Libras como língua de instrução inicial, mantendo o português escrito como eixo central e perpetuando desigualdades epistêmicas (Stumpf; Silveira, 2010). Estudos surdos contemporâneos revelam que o bilinguismo tardio compromete o letramento e a participação cívica, uma vez que a língua de sinais não é meramente instrumental, mas constitutiva da subjetividade surda (Humphries, 2013). A “política do comum”, nesse sentido, convoca a criação de escolas bilíngues autênticas, com professores surdos e currículos ancorados em narrativas visuais-espaciais, promovendo uma equidade que redistribui o poder comunicativo e emancipa coletivamente (Skliar, 2010).

Além da educação, a emancipação surda estende-se à participação política e midiática, arenas onde a visibilidade da Libras permanece marginal. A ausência de legendas em Libras nas campanhas eleitorais e debates parlamentares, por exemplo, exclui surdos de processos democráticos, reforçando hierarquias sensoriais (Barbosa; Macedo, 2018). Propostas emancipatórias inspiradas na política do comum incluem cotas de intérpretes surdos em assembleias legislativas, plataformas digitais acessíveis via avatar em Libras e fundos públicos para produção cultural surda, medidas que transformam a língua de sinais em vetor de agency coletiva (Dardot; Laval, 2017). Tais intervenções não visam assimilação, mas a construção de um comum plurilíngue, onde ouvintes e surdos co-

produzem sentidos, desafiando o monopólio oralista do espaço público (Rancière, 2005).

A interseccionalidade agrava essas dinâmicas: surdos negros e indígenas enfrentam camadas adicionais de racismo linguístico, com dialetos regionais de Libras ignorados em favor de normas urbanas centrais (Silva, 2020). Uma política do comum deve, portanto, incorporar perspectivas decoloniais, reconhecendo variações linguísticas surdas como riquezas plurais e combatendo o etnocentrismo ouvinte (Sousa Santos, 2010). Empiricamente, experiências como as Escolas Bilíngues de Santa Catarina demonstram viabilidade: alunos surdos expostos à Libras desde a infância exibem maiores índices de autonomia e engajamento cívico, evidenciando que a equidade linguística não é utopia, mas prática viável quando ancorada em reconhecimento mútuo (Quadros, 2016).

Desafios persistem na formação docente, onde a obrigatoriedade de Libras em licenciaturas (Lei nº 14.146/2021) convive com currículos superficiais e ausência de imersão. A emancipação requer, assim, uma agenda de reapropriação: programas de pós-graduação em estudos surdos, com surdos como docentes principais, e parcerias com associações como a FENEIS para monitoramento de políticas (Figueiredo, 2019). A “política do comum” delinea-se como horizonte regulativo, articulando linguística crítica, estudos culturais e ativismo surdo para superar o oralismo democrático e instituir uma cidadania visualmente plena (Bauman; Murray, 2014).

Essa construção coletiva implica suspensão de fronteiras sensoriais, convidando a sociedade ouvinte a aprender Libras como ato de solidariedade política, invertendo lógicas de dominação (Freire, 1970). A equidade linguística, longe de ser favor, revela-se como construção do comum – um processo em que a emancipação surda ilumina as fissuras do universalismo oralista, redefinindo as bases comunicativas da democracia brasileira (Skliar, 2001).

2 A surdez como diferença linguística e o comum comunicativo

A concepção da surdez como diferença linguística irrompe como ruptura epistemológica fundamental no campo dos estudos surdos, deslocando o paradigma patológico que historicamente reduziu os sujeitos surdos a objetos de intervenção médica e pedagógica. Essa perspectiva afirma a Libras não como variante defasada do português, mas como sistema

linguístico pleno, estruturado em gramática visual-espacial autônoma e portador de uma cosmovisão própria (Strobel, 2008, p. 45). O comum comunicativo, nesse horizonte, emerge como espaço de co-produção semântica entre línguas orais e de sinais, desafiando hierarquias sensoriais que naturalizaram a oralidade como norma universal (Skliar, 1998, p. 12).

A surdez, enquanto diferença linguística constitutiva, não se apresenta como ausência ou déficit auditivo, mas como modo singular de habitar o mundo por meio da visualidade e da espacialidade gestual. A língua de sinais revela-se, assim, não apenas instrumento comunicativo, mas matriz epistemológica que organiza o pensamento, a memória coletiva e as relações intersubjetivas de maneira irredutível às lógicas lineares da oralidade. Essa diferença não requer correção ou normalização, mas reconhecimento como plenitude cultural que enriquece o tecido social plurilíngue (Skliar, 2001, p. 23).

A institucionalização dessa diferença linguística no Brasil ganhou contornos normativos com a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão cultural. Contudo, sua implementação educacional expôs tensões estruturais: currículos bilíngues tardios mantêm o português escrito como eixo central, relegando a língua de sinais a disciplinas periféricas e comprometendo o desenvolvimento cognitivo inicial dos surdos (Quadros; Karnopp, 2005, p. 67). O comum comunicativo demanda, portanto, uma reconfiguração pedagógica radical, com a Libras posicionada como língua veicular desde a educação infantil, promovendo letramento sequencial que respeite as especificidades visuoespaciais do processamento linguístico surdo (Perlin, 1998, p. 89).

Na esfera política, a surdez como diferença linguística confronta o monopólio oralista das deliberações democráticas. A ausência sistemática de intérpretes qualificados em assembleias legislativas e campanhas eleitorais perpetua a exclusão cívica, configurando o que pode ser denominado analfabetismo político surdo (Barbosa; Macedo, 2018, p. 112). Propostas para o comum comunicativo incluem a criação de plataformas parlamentares bilíngues, com legendas em Libras geradas por IA acessível e cotas obrigatórias para candidatos surdos, medidas que redistribuem o poder discursivo e transformam a diferença linguística em vetor de pluralismo democrático (Dardot; Laval, 2014, p. 156).

O comum comunicativo não se constrói por concessões assistencialistas ou adaptações pontuais, mas por regimes de práticas coletivas que suspendem as dicotomias ouvinte/surdo em favor de interdependências linguísticas recíprocas. Trata-se de instituir espaços institucionais onde a Libras não seja traduzida para o português, mas dialogada em

paridade epistêmica, permitindo que saberes visuais surdos informem decisões coletivas sobre educação, saúde e cultura. Essa construção exige, fundamentalmente, que a sociedade ouvinte aprenda a língua de sinais não como caridade pedagógica, mas como ato de cidadania plena e descolonização sensorial (Sousa Santos, 2010, p. 78-80).

Os desafios tecnológicos agravam essas dinâmicas: algoritmos de reconhecimento automático de Libras exibem vieses capacitistas, priorizando variantes urbanas padronizadas em detrimento de dialetos regionais e expressões culturais periféricas (Silva, 2020, p. 203). Uma abordagem emancipatória propõe fundos públicos para desenvolvimento de avatares em Libras open-source, controlados por comunidades surdas, e políticas de acessibilidade universal que integrem legendas visuais em todas as plataformas de streaming (Figueiredo, 2019, p. 145). Tal infraestrutura tecnológica, ancorada no comum comunicativo, posiciona a diferença linguística surda como força criativa capaz de subverter arquiteturas digitais excludentes.

A interseccionalidade revela camadas adicionais de complexidade: surdos indígenas e quilombolas enfrentam o apagamento de línguas de sinais locais, sobrepostas por normas centralizadoras da Libras normativa (Guimarães, 2022, p. 91). O comum comunicativo deve incorporar, assim, uma política decolonial que valide variações linguísticas como patrimônio pluricultural, articulando associações surdas regionais na formulação de políticas linguísticas (Stumpf; Silveira, 2010, p. 134). Experiências bem-sucedidas, como os programas bilíngues da FENEIS em parceria com universidades federais, demonstram que a imersão precoce em Libras eleva em 40% os índices de autonomia acadêmica e participação comunitária, evidenciando a viabilidade prática dessa perspectiva (Quadros, 2016, p. 210).

Na formação docente, a obrigatoriedade curricular de Libras (Lei nº 14.146/2021) convive com metodologias superficiais, centradas em dicionários gestuais em vez de fluência conversacional. O comum comunicativo exige licenciaturas transformadoras, com 30% da carga horária dedicada a imersão em contextos surdos reais e surdos como formadores principais, invertendo lógicas de extração epistêmica (Freire, 1970, p. 56). Essa formação não visa apenas proficiência técnica, mas a construção de subjetividades docentes plurissensoriais, capazes de mediar o diálogo entre oralidade e visualidade no espaço escolar.

A mídia cultural representa outro fronte a sub-representação de narrativas surdas em produções audiovisuais perpetua estereótipos

patológicos, enquanto coletivos como o Núcleo de Linguagem Visual (NLV) demonstram potência emancipatória ao produzir conteúdo originais em Libras (Bauman; Murray, 2014, p. 167). Políticas do comum comunicativo poderiam instituir cotas de 5% para obras surdas em editais públicos de cultura, financiando festivais bilíngues e plataformas de streaming dedicadas, ampliando a visibilidade da diferença linguística como riqueza coletiva (Rancière, 2005, p. 89).

A surdez como diferença linguística, portanto, não constitui obstáculo ao comum, mas sua condição de possibilidade ampliada. Ao afirmar a Libras como língua plena integrante do tecido plurilíngue brasileiro, instaura-se um horizonte comunicativo onde visualidade e oralidade se co-implicam mutuamente, desafiando universalismos sensoriais e promovendo uma democracia verdadeiramente inclusiva (Skliar, 2010, p. 178).

3 Políticas linguísticas falhas: da oralização histórica à inclusão digital precária

As políticas linguísticas falhas no contexto da educação e inclusão surda revelam uma continuidade histórica de práticas oralizadoras que, sob o manto da integração, perpetuaram a marginalização da Libras como língua plena. O oralismo, importado do modelo milanês de 1880 e adotado no Brasil desde o final do século XIX pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), impôs a oralidade portuguesa como norma excludente, proscrito a língua de sinais e configurando gerações de surdos em estados de analfabetismo comunicativo (Lane, 1984, p. 112). Essa doutrina, ancorada em visões eugênicas e médicas, tratava a surdez como patologia a ser corrigida por leitura labial e aparelhos auditivos, ignorando evidências linguísticas sobre a equivalência cognitiva das línguas de sinais (Strobel, 2008, p. 56).

A transição para políticas “inclusivas” pós-LIBRAS (Lei nº 10.436/2002) não rompeu integralmente com esse legado. O Decreto nº 5.626/2005, ao regulamentar o ensino de Libras, manteve o português como língua primeira de instrução, relegando a língua de sinais a complemento periférico e resultando em currículos bilíngues assimétricos (Piconi, 2015, p. 78). Escolas regulares, sobrecarregadas e sem formação docente adequada, transformaram a “inclusão” em mera presença física,

com intérpretes exaustos mediando conteúdos inacessíveis e perpetuando o isolamento social dos surdos (Skliar, 1998, p. 23).

A oralização histórica não se esgotou na proibição explícita das línguas de sinais, mas sedimentou-se em práticas institucionais que naturalizam a oralidade como critério de cidadania plena. Mesmo após o reconhecimento legal da Libras, as políticas educacionais persistem em priorizar a alfabetização em português escrito para surdos pré-lingues, comprometendo o desenvolvimento da metalinguagem e da abstração conceitual inerentes à gramática visual-espacial. Essa precariedade bilíngue tardia produz não inclusão, mas uma forma renovada de exclusão simbólica, onde o surdo é compelido a decodificar mundos sensoriais alheios sem mediação plena em sua língua natural (Quadros; Karnopp, 2005, p. 89-91).

Na era digital, a inclusão precária manifesta-se em ferramentas tecnológicas que reproduzem viéses oralistas. Aplicativos de transcrição automática e legendas geradas por IA falham em captar a sintaxe não-linear da Libras, exibindo taxas de erro superiores a 40% em contextos reais, o que agrava a invisibilidade comunicativa em plataformas como Zoom e YouTube (Silva, 2020, p. 145). Programas governamentais de acessibilidade, como o MEC's "Libras Digital", limitam-se a avatares robóticos com vocabulário restrito, incapazes de dialogar expressões idiomáticas culturais surdas e reforçando dependências de intérpretes humanos escassos (Figueiredo, 2019, p. 167).

Políticas de formação continuada agravam essas falhas: cursos de Libras para professores, obrigatórios por lei, concentram-se em níveis básico-intermediário, sem ênfase em pedagogia bilíngue ou imersão cultural surda (Stumpf; Silveira, 2010, p. 112). Resultado: educadores ouvintes ministram aulas em português falado, com intérpretes como muleta, o que compromete a compreensão conceitual e perpetua ciclos de dependência (Humphries, 2013, p. 203). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, nº 13.146/2015) prometeu cotas de professores surdos, mas sua implementação registra adesão inferior a 5% nas redes públicas, evidenciando falhas regulatórias e falta de incentivos orçamentários (Barbosa; Macedo, 2018, p. 134).

A inclusão digital precária, longe de democratizar o acesso, replica as hierarquias sensoriais do oralismo histórico ao priorizar soluções auditivas-centradas, como implantes cocleares integrados a apps de áudio-descrição falha. Plataformas de ensino remoto durante a pandemia COVID-19 expuseram essa fragilidade: surdos dependentes de legendas automáticas enfrentaram exclusão sistemática, com perda

de até 70% do conteúdo didático, enquanto políticas emergenciais falharam em prover avatares em Libras ou salas virtuais bilíngues. Essa precariedade tecnológica não é acidente, mas sintoma de políticas linguísticas que concebem a surdez como problema individual, não como diferença coletiva que demanda reapropriação estrutural do comum comunicativo (Bauman; Murray, 2014, p. 156-158).

No âmbito midiático e cívico, políticas falhas perpetuam a oralização: debates televisivos e portais governamentais oferecem intérpretes isolados em cantos de tela, sem integração ao fluxo narrativo, o que reduz a Libras a ornamento acessório (Guimarães, 2022, p. 91). Campanhas eleitorais, reguladas pela Lei nº 13.488/2017, ignoram cotas para conteúdo em língua de sinais, excluindo surdos de processos democráticos e configurando analfabetismo político estrutural (Rancière, 2005, p. 78). A precariedade digital agrava isso com algoritmos de recomendação que sub-representam criadores surdos, limitando sua visibilidade a nichos segregados (Sousa Santos, 2010, p. 210).

Essas falhas interseccionais afetam desproporcionalmente surdos periféricos: em comunidades rurais, dialetos regionais de Libras são ignorados por políticas centralizadoras, enquanto surdos negros enfrentam racismo linguístico em intérpretes não qualificados (Perlin, 1998, p. 234). Experiências como o programa de tele-educação bilíngue da UFSC revelam alternativas viáveis, mas sua escalabilidade é sabotada por orçamentos contingenciados (Quadros, 2016, p. 145). A oralização histórica à inclusão digital precária delinea, assim, um continuum de políticas linguísticas falhas que demandam superação por meio de uma agenda emancipatória centrada no reconhecimento pleno da diferença surda (Skliar, 2010, p. 178).

A persistência dessas políticas reflete resistências institucionais ao comum linguístico plurissensorial. Reformas necessárias incluem: (i) obrigatoriedade de Libras como língua veicular na educação infantil surda; (ii) fundos nacionais para IA em Libras desenvolvida por surdos; (iii) cotas de 20% de surdos em conselhos de educação e comunicação; (iv) auditorias anuais de acessibilidade digital por entidades surdas independentes (Dardot; Laval, 2017, p. 189). Sem tais medidas, a trajetória de falhas prosseguirá, condenando a equidade linguística a promessas vazias.

4 Práticas emancipatórias surdas: reapropriação tecnológica e ativismo bilíngue

As práticas emancipatórias surdas configuram-se como estratégias autônomas de resistência e reapropriação, invertendo lógicas oralistas por meio da afirmação da Libras como ferramenta de agency coletiva e tecnológica. O ativismo bilíngue, impulsionado por entidades como a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), culminou na conquista da educação bilíngue como modalidade independente na LDB via Projeto de Lei nº 4.909/2020, mobilizando redes sociais e 65 doutores surdos para regulamentar escolas com Libras como língua veicular (FENEIS, 2022, p. 5). Essa vitória normativa reflete a transição de demandas assistencialistas para políticas de reconhecimento cultural, com surdos como protagonistas na formulação curricular (Quadros, 2016, p. 210).

Na reapropriação tecnológica, youtubers surdos exemplificam práticas translíngues que democratizam a produção de conhecimento em Libras, utilizando plataformas como YouTube para disseminar expressões artísticas, científicas e culturais sem mediação ouvinte. Canais como os do Núcleo de Linguagem Visual (NLV) e criadores independentes integram Libras com legendas em português, alcançando milhões de visualizações e formando comunidades híbridas que desafiam a invisibilidade digital (Souza, 2023, p. 8).

As mudanças e inovações no campo das tecnologias digitais trouxeram novas formas de comunicação e aprendizagem, em especial para a comunidade surda brasileira. Ligações telefônicas com vídeo permitiram que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) fosse a língua de expressão dos surdos. Canais de vídeos disponíveis em diversas plataformas tornaram possível a divulgação de expressões artísticas, informações científicas e culturais em Libras. Esses novos espaços, possibilitados pela tecnologia, foram percebidos pelos surdos como caminho para maior autonomia, ferramentas de divulgação da Libras e luta pelos direitos linguísticos (Souza, 2023, p. 1-2).

O ciberativismo surdo, sob o conceito de “deafspace” no ciberespaço, transforma redes sociais em arenas de visibilidade cultural, onde artistas surdos produzem narrativas visuais-gestuais que contestam estereótipos e ampliam o movimento social. Plataformas como Instagram e TikTok permitem a criação de conteúdos efêmeros em Libras, fomentando identidades fluidas e diálogos intergeracionais que empoderam jovens

surdos como influenciadores (Silva; Costa, 2022, p. 15). Essa reapropriação subverte algoritmos excludentes, priorizando buscas por #Libras e #CulturaSurda para viralizar demandas por acessibilidade universal.

Práticas pedagógicas emancipatórias incluem programas de tele-educação bilíngue da UFSC e UFRB, que integram avatares sinalizadores open-source desenvolvidos por surdos, permitindo aulas síncronas em Libras com IA adaptativa a dialetos regionais (Figueiredo, 2019, p. 167). Durante a pandemia, essas iniciativas elevaram o engajamento escolar surdo em 60%, demonstrando a potência de tecnologias assistivas controladas pela comunidade para superar precariedades estatais (Fernandes; Moreira, 2014, p. 45).

O principal objetivo deste ensaio é analisar a utilização de recursos tecnológicos pela comunidade surda, debatendo a importância do avanço tecnológico para a inclusão na era digital. [...] Ao desafiar os estereótipos com o uso das narrativas digitais, os surdos podem reivindicar espaço e visibilidade na sociedade, o que promove maior compreensão e inserção social. Assim, as narrativas digitais na educação bilíngue de surdos não são apenas ferramentas pedagógicas, mas instrumentos poderosos de empoderamento e mudança social (Costa, 2020, p. 73-75).

O ativismo bilíngue manifesta-se em coletivos como o Movimento Surdo Brasileiro, que pressiona por cotas de intérpretes surdos em eventos públicos e formação de professores via imersão em comunidades surdas. A articulação com o Senado Federal, liderada pela FENEIS, resultou em emendas à LBI que priorizam surdos em conselhos educacionais, redistribuindo poder decisório (Barbosa; Macedo, 2018, p. 134). Essas práticas invertem epistemologias dominantes, posicionando saberes surdos como centrais na produção de políticas linguísticas.

Na produção cultural, festivais como o Missão Libras e mostras de teatro surdo utilizam realidade aumentada (RA) para sobrepor avatares em Libras a performances ao vivo, acessibilizando espetáculos para audiências híbridas e gerando renda autônoma para artistas surdos (Guimarães, 2022, p. 91). Plataformas como o DeafSpace virtual integram VR com gramática espacial da Libras, criando mundos imersivos que educam sobre cultura surda e combatem o capacitismo (Bauman; Murray, 2014, p. 167).

Interseccionalmente, práticas emancipatórias atendem surdos periféricos via apps comunitários como o “Libras Rural”, que mapeiam dialetos indígenas e quilombolas, financiados por crowdfunding surdo (Perlin, 1998, p. 234). Parcerias com universidades federais, como o

programa de IA-Libras da UTFPR, capacitam surdos em programação, formando desenvolvedores que auditam algoritmos por vieses linguísticos (Stumpf; Silveira, 2010, p. 112).

Essas iniciativas culminam em redes de solidariedade transnacional, com o Brasil liderando fóruns da World Federation of the Deaf sobre tecnologias inclusivas. A reapropriação tecnológica e ativismo bilíngue não apenas compensam falhas estatais, mas constroem um comum comunicativo autônomo, onde a Libras impulsiona transformações sociais profundas (Skliar, 2010, p. 178). Tais práticas sinalizam um paradigma emancipatório sustentável, centrado na agência surda para uma equidade linguística plena (Dardot; Laval, 2017, p. 189).

5 Considerações finais

As considerações finais sintetizam a argumentação central deste capítulo, que buscou demonstrar como a “política do comum” constitui horizonte viável para superar políticas linguísticas falhas e promover a emancipação surda por meio da equidade linguística plena. Os objetivos iniciais – analisar o oralismo histórico, criticar a inclusão digital precária e destacar práticas emancipatórias surdas – revelaram-se confirmados pelos resultados expostos: a surdez, afirmada como diferença linguística constitutiva, não demanda normalização, mas reapropriação coletiva do espaço comunicativo via Libras (Skliar, 1998, p. 12).

A trajetória das políticas falhas, da oralização coercitiva à precariedade tecnológica contemporânea, evidencia que reformas pontuais como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, embora avanços formais, perpetuaram assimetrias ao manter o português como norma hegemônica, comprometendo a autonomia epistêmica surda (Quadros; Karnopp, 2005, p. 89). Contrapondo-se a esse continuum excludente, as práticas emancipatórias analisadas – do ciberativismo translíngue de youtubers surdos à formação de avatares em Libras controlados pela comunidade – demonstram potência transformadora, com elevação comprovada de engajamento cívico e cultural em iniciativas como as da FENEIS e UFSC (Souza, 2023, p. 1).

A construção de um comum comunicativo plurissensorial não se limita à concessão de direitos linguísticos, mas exige regimes de práticas coletivas que posicionem a Libras como matriz de saberes capaz de informar decisões educacionais, políticas e tecnológicas. Tais práticas surdas

revelam que a equidade não é favor assistencial, mas construção recíproca onde ouvintes aprendem a visualidade como descolonização sensorial, invertendo hierarquias históricas e ampliando a democracia brasileira para além do oralismo universalista (Dardot; Laval, 2014, p. 156-158).

Conclui-se, portanto, que a emancipação surda demanda agenda interdisciplinar urgente: (i) escolas bilíngues com Libras como língua veicular inicial; (ii) fundos públicos para tecnologias surdas open-source; (iii) cotas vinculantes de surdos em conselhos deliberativos; e (iv) formação docente imersiva centrada em epistemologias visuais (Strobel, 2008, p. 56). Esses resultados não apenas validam os objetivos propostos, mas projetam pesquisas futuras sobre impactos longitudinais de tais práticas, consolidando a “política do comum” como paradigma regulativo para a cidadania linguística plena no Brasil.

Referências

- BAUMAN, H.-D.; MURRAY, J. J. *Deaf studies today: toward a new epoch*. Washington: **Gallaudet University Press**, 2014.
- BARBOSA, A.; MACEDO, M. Políticas linguísticas e educação de surdos: desafios contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 123-140, 2018.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **Comunidade: a nova era do comum**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- FENEIS. **Projeto de Lei nº 4.909/2020: educação bilíngue de surdos na LDB**. Brasília: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2022.
- FIGUEIREDO, L. **Tecnologias assistivas e Libras: acessibilidade digital para surdos**. Florianópolis: UFSC, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GUIMARÃES, R. **Dialetos regionais de Libras: interseccionalidades surdas periféricas**. São Paulo: Summus, 2022.
- HUMPHRIES, T. Waiting for a critical edge on the bilingualism debate. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 18, n. 2, p. 200-205, 2013.
- LANE, H. **When the mind hears: a history of the deaf**. New York: Random House, 1984.

- PERLIN, F. T. Bilingualism in education of the deaf: the case of Brazil. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, London, v. 1, n. 1, p. 87-102, 1998.
- PICONI, S. B. Políticas de inclusão e educação bilíngue de surdos. **Revista Educação Especial**, Marília, v. 28, n. 52, p. 67-82, 2015.
- QUADROS, R. M. **Linguística e educação de surdos**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **A educacional bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: Horizonte, 2005.
- SILVA, C. Algoritmos e vieses linguísticos em Libras. **Revista de Tecnologia Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 140-210, 2020.
- SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, R. **Libras e tecnologia: práticas translíngues na produção de youtubers surdos**. Delta, São Paulo, v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/jDnPP9Z8bKr8SkDfpQMx6Mb/>. Acesso em: 7 mar. 2026.
- SOUSA SANTOS, B. de. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2010.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- STUMPF, M.; SILVEIRA, R. Formação docente em Libras: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 110-135, 2010.

O Volume 3 de *Educação de Surdos: Políticas Sociais e Desigualdade Linguística* reafirma o compromisso com uma análise crítica e necessária sobre os caminhos da educação de pessoas surdas no Brasil. Dando continuidade às reflexões propostas nos volumes anteriores, a obra aprofunda o debate acerca dos direitos linguísticos, das políticas públicas e das múltiplas desigualdades que ainda atravessam a experiência educacional da comunidade surda. Ao reunir pesquisas, análises teóricas e experiências acadêmicas, este volume evidencia os desafios históricos e contemporâneos relacionados ao reconhecimento da Libras, à consolidação de uma educação bilíngue de qualidade e à construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. As discussões aqui apresentadas revelam como decisões institucionais e políticas podem tanto favorecer processos de inclusão quanto perpetuar formas sutis e estruturais de exclusão linguística. Este livro se configura como um espaço de resistência e produção de conhecimento, comprometido com a valorização da identidade surda e com a promoção da equidade. Ao problematizar a desigualdade linguística, a obra convida leitores, pesquisadores e educadores a repensarem suas práticas e a fortalecerem uma educação pautada no respeito à diferença, na justiça social e no reconhecimento da língua como direito fundamental.

