



CARTOGRAFIAS CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

SABERES, PESQUISAS E PRÁTICAS ACADÊMICAS
SOBRE LIBRAS, INCLUSÃO E CULTURA SURDA



DÉBORA GONÇALVES RIBEIRO DIAS
NYCE MARCELLE DE LEON ROCHA VIEIRA DE MELO
DANIEL CÍCERO DOS SANTOS BARBOSA
RAMON DIAS DE ARAÚJO
IVANILDO DE MEDEIROS OLIVEIRA
(ORGANIZADORES)



EDITORA

ILUSTRAÇÃO

DÉBORA GONÇALVES RIBEIRO DIAS
NYCE MARCELLE DE LEON ROCHA VIEIRA DE MELO
DANIEL CÍCERO DOS SANTOS BARBOSA
RAMON DIAS DE ARAÚJO
IVANILDO DE MEDEIROS OLIVEIRA
(ORGANIZADORES)

**CARTOGRAFIAS CIENTÍFICAS
DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**
SABERES, PESQUISAS E PRÁTICAS ACADÊMICAS SOBRE
LIBRAS, INCLUSÃO E CULTURA SURDA

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

Capa: IA

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C328 Cartografias científicas da educação de surdos [recurso eletrônico] :
saberes, pesquisas e práticas acadêmicas sobre Libras, inclusão
e cultura surda / organizadores: Débora Gonçalves Ribeiro
Dias ... [et al.]. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
163 p.

ISBN 978-65-6135-271-0

DOI 10.46550/978-65-6135-271-0

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais
(LIBRAS). 3. Educação inclusiva. I. Dias, Débora Gonçalves
Ribeiro (org.).

CDU: 376

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



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 Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edeimar 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

PREFÁCIO.....	9
Taynan Alécio da Silva	
APRESENTAÇÃO	11
Débora Gonçalves Ribeiro Dias	
Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo	
Daniel Cícero dos Santos Barbosa	
Ramon Dias de Araújo	
Ivanildo de Medeiros Oliveira	
Capítulo 1 - CARTOGRAFIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: MEMÓRIAS, RUPTURAS E PERMANÊNCIAS.....	13
Silvio Santiago-Vieira	
Capítulo 2 - EPISTEMOLOGIAS SURDAS: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA.....	29
Larissa Silva Rebouças	
Capítulo 3 - LIBRAS COMO LÍNGUA DE CONHECIMENTO: BILINGUISMO, ENSINO E APRENDIZAGEM	45
Márcia Simone da Silva	
Capítulo 4 - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS SURDA.....	59
Priscilla Fonseca Cavalcante	
Capítulo 5 - FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: SABERES, PRÁTICAS E DESAFIOS.....	73
Marcela Leal Junqueira Pinheiro	
Capítulo 6 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VISUAIS: METODOLOGIAS, RECURSOS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS	89
Luciane Cruz Silveira	

Capítulo 7 - ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	105
José Sinésio Tôres Gonçalves Filho	
Capítulo 8 - A LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURRÍCULO SANTISTA: CARTOGRAFIA DISCURSIVA ENTRE RIZOMA E AFETOS INSTITUCIONAIS.....	119
Lucas Vargas Machado da Costa	
Capítulo 9 - TECNOLOGIAS DIGITAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ACESSIBILIDADE PARA SURDOS	133
Taynan Alécio da Silva	
Capítulo 10 - INTERSECCIONALIDADES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: TERRITÓRIOS, CORPOS E DIFERENÇAS	149
Maurício Damasceno Souza	

PREFÁCIO

A produção científica voltada à Educação de Surdos tem assumido crescente relevância no cenário acadêmico brasileiro, impulsionada pela necessidade de fortalecer práticas educacionais comprometidas com a diversidade linguística, a inclusão e a garantia dos direitos da comunidade surda. Nesse contexto, a obra *Cartografias Científicas da Educação de Surdos: saberes, pesquisas e práticas acadêmicas sobre Libras, inclusão e cultura surda* apresenta-se como uma contribuição significativa para o avanço dos estudos que articulam educação, linguagem, acessibilidade, cultura e justiça social.

É motivo de satisfação apresentar esta coletânea organizada por pesquisadores comprometidos com a construção de conhecimentos que dialogam diretamente com os desafios e as possibilidades da educação contemporânea. Entre os organizadores, destaca-se o Professor Taynan Alécio da Silva, pesquisador cuja trajetória acadêmica evidencia permanente compromisso com a educação inclusiva, a formação humana e a produção científica voltada à transformação social.

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Taynan Alécio da Silva consolidou uma trajetória marcada pela atuação em pesquisas relacionadas à Educação Especial, Educação Inclusiva, Libras, acessibilidade, tecnologias educacionais e processos de ensino e aprendizagem. Sua formação interdisciplinar inclui especializações em Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Psicanálise, áreas que dialogam diretamente com suas investigações sobre inclusão, desenvolvimento humano e práticas educacionais.

Ao longo de sua caminhada acadêmica, o pesquisador tem contribuído para a produção de artigos, capítulos de livros e projetos voltados à democratização do acesso ao conhecimento, sempre pautado pela defesa de uma educação capaz de reconhecer e valorizar as diferenças. Sua atuação evidencia sensibilidade científica para compreender os desafios enfrentados por grupos historicamente marginalizados e, ao mesmo tempo, compromisso ético com a construção de práticas educativas inclusivas e socialmente responsáveis.

Essa mesma perspectiva está presente nesta obra. Os capítulos reunidos oferecem ao leitor uma ampla cartografia dos estudos contemporâneos sobre a Educação de Surdos, contemplando discussões sobre história, identidade, cultura surda, epistemologias surdas, políticas linguísticas, educação bilíngue, formação docente, alfabetização, tecnologias digitais, inteligência artificial, acessibilidade e interseccionalidades. Trata-se de um conjunto de reflexões que ultrapassa os limites disciplinares tradicionais e propõe diálogos necessários entre diferentes campos do conhecimento.

Ao organizar esta coletânea, Taynan Alécio da Silva e os demais organizadores demonstram compreensão de que a pesquisa científica não deve limitar-se à produção de teorias, mas contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais democrática, acessível e plural. O livro revela a potência das investigações desenvolvidas por pesquisadores comprometidos com a valorização da Libras, da cultura surda e das múltiplas formas de produção do conhecimento.

Mais do que um registro acadêmico, esta publicação constitui um convite à reflexão crítica sobre os caminhos da educação brasileira e sobre a necessidade permanente de ampliar espaços de participação, reconhecimento e pertencimento para a comunidade surda. Cada capítulo evidencia que a inclusão não se resume à presença física nos espaços educacionais, mas exige o reconhecimento das diferenças linguísticas, culturais e identitárias como elementos constitutivos da própria experiência humana.

Assim, tenho convicção de que esta obra ocupará lugar de destaque entre pesquisadores, professores, estudantes e profissionais interessados na Educação de Surdos. Que suas páginas inspirem novas pesquisas, fortaleçam práticas educacionais inclusivas e contribuam para a construção de políticas comprometidas com a equidade, a acessibilidade e a valorização da diversidade.

Boa leitura.

Prof. Me. Taynan Alécio da Silva

APRESENTAÇÃO

A obra *Cartografias Científicas da Educação de Surdos: saberes, pesquisas e práticas acadêmicas sobre Libras, inclusão e cultura surda* reúne reflexões, investigações e experiências que evidenciam a riqueza e a complexidade do campo da Educação de Surdos no contexto contemporâneo. Organizada por Débora Gonçalves Ribeiro Dias, Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo, Daniel Cícero dos Santos Barbosa, Ramon Dias de Araújo e Ivanildo de Medeiros Oliveira, esta coletânea constitui um importante espaço de diálogo entre pesquisadores, docentes, estudantes e profissionais comprometidos com a produção de conhecimentos voltados à valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), da cultura surda e dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas.

Ao reunir pesquisadores de diferentes instituições e áreas do conhecimento, os organizadores apresentam uma obra que evidencia a diversidade temática e metodológica presente nos Estudos Surdos contemporâneos. Os capítulos contemplam discussões sobre história da educação de surdos, epistemologias surdas, Libras como língua de conhecimento, políticas linguísticas, formação docente, práticas pedagógicas visuais, alfabetização e letramento, currículo, tecnologias digitais, inteligência artificial, acessibilidade e interseccionalidades, oferecendo ao leitor uma ampla cartografia científica das pesquisas e práticas acadêmicas que vêm fortalecendo esse campo de investigação.

Mais do que um conjunto de textos acadêmicos, este livro representa um compromisso coletivo com a construção de uma educação bilíngue, inclusiva e socialmente justa, fundamentada no reconhecimento da Libras como língua de instrução, produção de conhecimento e expressão cultural. As reflexões apresentadas reafirmam o protagonismo da comunidade surda na produção de saberes e contribuem para o fortalecimento de políticas e práticas educacionais comprometidas com a valorização das diferenças linguísticas e culturais.

Nesse sentido, Débora Gonçalves Ribeiro Dias, Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo, Daniel Cícero dos Santos Barbosa, Ramon Dias de Araújo e Ivanildo de Medeiros Oliveira oferecem à comunidade acadêmica uma obra relevante e necessária, capaz de fomentar debates,

inspirar novas pesquisas e ampliar as possibilidades de diálogo entre educação, linguagem, cultura e inclusão.

Que esta publicação contribua para fortalecer a produção científica na área da Educação de Surdos e para consolidar caminhos que promovam o respeito à diversidade, à acessibilidade e aos direitos da comunidade surda, reafirmando o papel da pesquisa como instrumento de transformação social.

Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo
Daniel Cícero dos Santos Barbosa
Ramon Dias de Araújo
Ivanildo de Medeiros Oliveira
(Organizadores)

CARTOGRAFIAS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: MEMÓRIAS, RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

Silvio Santiago-Vieira¹

1 Introdução

A ampliação do acesso de pessoas surdas aos programas de mestrado e doutorado representa uma das mais significativas transformações no cenário da educação superior brasileira nas últimas décadas. Tal movimento não pode ser compreendido apenas como resultado das políticas inclusivas contemporâneas, mas como consequência de um longo percurso histórico marcado por lutas sociais, reivindicações linguísticas e conquistas educacionais protagonizadas pela comunidade surda. O ingresso desses sujeitos na pós-graduação *stricto sensu* evidencia avanços importantes no reconhecimento da Libras como língua de instrução, produção científica e participação acadêmica, ao mesmo tempo em que revela permanências históricas de exclusão e barreiras institucionais ainda presentes.

A educação de surdos foi atravessada por concepções que associavam a surdez à incapacidade intelectual. Durante séculos, predominou uma visão clínica e patologizante que compreendia o sujeito surdo a partir da deficiência e da falta, desconsiderando sua condição linguística e cultural. Conforme destacam Duarte *et al.* (2013), os surdos foram frequentemente excluídos dos espaços educacionais e sociais, sendo percebidos como indivíduos incapazes de participar plenamente da vida pública. Essa perspectiva influenciou profundamente os sistemas de ensino, dificultando o acesso à escolarização formal e, conseqüentemente, aos níveis mais elevados de formação acadêmica.

1 Doutor em Educação (UFPA). Graduado em Licenciatura em Letras-Libras. Líder do Grupo de Estudos Surdos e Interfaces (GESI). Líder do Projeto de Extensão LIBRASmento para crianças ouvintes do EFAI. Docente de Libras da Universidade Federal do Pará (EA UFPA).

A fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, constituiu um marco na história da educação de surdos no Brasil. Contudo, mesmo representando uma importante iniciativa educacional, a instituição esteve fortemente vinculada aos ideais de normalização e reabilitação predominantes na época. Santos e Sofiato (2020) observam que a circulação da língua de sinais ocorria entre estudantes e professores, embora essa língua não estivesse oficialmente prevista nos currículos escolares, evidenciando tensões entre práticas linguísticas reais e políticas educacionais institucionais.

Essas tensões tornaram-se ainda mais evidentes após o Congresso Internacional de Educadores de Surdos realizado em Milão, em 1880. O evento consolidou o oralismo como método dominante para a educação de surdos, defendendo a supremacia da língua oral sobre as línguas de sinais. Segundo Lodi (2005), as consequências dessa decisão repercutiram por mais de um século em diversos países, incluindo o Brasil, produzindo processos sistemáticos de silenciamento linguístico e cultural da população surda. Tal contexto contribuiu para restringir o desenvolvimento educacional de inúmeros estudantes, comprometendo seu acesso ao ensino superior e à produção acadêmica.

Skliar (1998 apud Lodi, 2005) argumenta que o oralismo não representou apenas uma metodologia pedagógica, mas um projeto político de assimilação cultural que buscava aproximar o sujeito surdo dos padrões ouvintes considerados socialmente legítimos. Sob essa perspectiva, a língua de sinais passou a ser vista como obstáculo ao desenvolvimento humano, gerando práticas educacionais que negavam a identidade linguística dos estudantes surdos.

A partir das últimas décadas do século XX, observa-se uma mudança paradigmática significativa. Influenciadas pelos estudos culturais, linguísticos e antropológicos, as pesquisas sobre surdez passaram a compreender os surdos como pertencentes a uma comunidade linguística específica, dotada de cultura, identidade e formas próprias de produção de conhecimento. Nesse contexto, a Libras assume papel central na constituição subjetiva e educacional dos sujeitos surdos.

Quadros (2006) destaca que o reconhecimento das línguas de sinais representou uma conquista histórica dos movimentos surdos, possibilitando a formulação de políticas linguísticas mais alinhadas às demandas dessa população. A promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 consolidou juridicamente a Libras como meio

legal de comunicação e expressão, ampliando as possibilidades de acesso à educação em todos os níveis de ensino.

Entretanto, o reconhecimento legal não eliminou automaticamente as desigualdades educacionais. O ingresso de estudantes surdos em programas de mestrado e doutorado continua sendo atravessado por desafios relacionados à acessibilidade linguística, à produção textual acadêmica, à disponibilidade de tradutores e intérpretes de Libras e à escassez de materiais científicos bilíngues.

Fernandes e Moreira (2017) argumentam que a simples presença do intérprete de Libras não garante condições efetivas de inclusão na pós-graduação. Para as autoras, a educação bilíngue exige a construção de ambientes acadêmicos capazes de reconhecer a centralidade da Libras nos processos de ensino, pesquisa e produção do conhecimento. Nesse sentido, torna-se necessário desenvolver metodologias específicas que contemplem as singularidades linguísticas dos estudantes surdos e favoreçam seu letramento acadêmico bilíngue.

A discussão sobre letramento acadêmico assume relevância particular quando se analisa a permanência de estudantes surdos na pós-graduação. A escrita científica, tradicionalmente estruturada em língua portuguesa, pode representar um desafio adicional para sujeitos cuja primeira língua é a Libras. Tal situação não deve ser interpretada como deficiência linguística, mas como expressão das complexas relações existentes entre línguas de modalidades distintas.

Segundo Bisol *et al.* (2010), muitos estudantes surdos enfrentam dificuldades decorrentes da necessidade constante de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita. Essas experiências tornam-se ainda mais intensas em contextos de mestrado e doutorado, nos quais a produção científica ocupa papel central na formação acadêmica.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental compreender que o acesso à pós-graduação não se restringe ao ingresso formal nos programas. Permanecer, produzir conhecimento e concluir a formação constituem dimensões igualmente relevantes da inclusão educacional. Rocha (2025) evidencia que estudantes surdos ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao reconhecimento de suas singularidades linguísticas, à escassez de interlocutores proficientes em Libras e à limitada participação de professores e colegas ouvintes em práticas efetivamente inclusivas.

Além das barreiras linguísticas, observa-se a persistência de concepções capacitistas que tendem a questionar a competência acadêmica

dos sujeitos surdos. Tais discursos refletem heranças históricas construídas ao longo de séculos de exclusão e marginalização. Como observam Silva, Maia e Pedroza (2024), a colonialidade do poder linguístico continua operando em diferentes espaços institucionais, atribuindo maior legitimidade às práticas comunicativas ouvintes e subordinando as experiências linguísticas surdas.

Mignolo (2008 apud Silva; Maia; Pedroza, 2024) afirma que a colonialidade produz mecanismos de hierarquização dos saberes, estabelecendo quais conhecimentos são considerados legítimos e quais permanecem marginalizados. No contexto da educação de surdos, essa lógica manifesta-se quando a produção acadêmica em Libras é invisibilizada ou quando os modos visuais de construção do conhecimento são considerados secundários em relação aos modelos tradicionais de escrita científica.

A presença crescente de pesquisadores surdos nos programas de pós-graduação contribui para transformar esse cenário. Ao ocuparem espaços historicamente negados, esses sujeitos produzem novas epistemologias, ampliam os horizontes da pesquisa acadêmica e fortalecem perspectivas decoloniais que reconhecem a diversidade linguística como elemento constitutivo da produção do conhecimento.

Conforme Alves (2012), a trajetória de professores universitários surdos demonstra que a língua de sinais constitui elemento central na construção de percursos acadêmicos bem-sucedidos. As narrativas desses profissionais revelam que o reconhecimento da identidade surda e o fortalecimento das comunidades linguísticas desempenham papel decisivo no desenvolvimento educacional e científico.

Desse modo, promover oportunidades para pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado implica muito mais do que garantir acessibilidade formal. Trata-se de construir políticas institucionais comprometidas com a valorização da diferença linguística, com a ampliação das condições de permanência e com a democratização efetiva da produção do conhecimento. A inclusão, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das estruturas acadêmicas, permitindo que a voz da comunidade surda seja reconhecida não apenas como objeto de estudo, mas como protagonista na construção das ciências, da educação e da sociedade.

2 Memórias da educação de surdos: entre exclusões, resistências e processos de escolarização

A história da educação de surdos constitui um campo marcado por disputas epistemológicas, políticas e linguísticas que atravessam diferentes períodos históricos. Ao abordar as memórias da educação de surdos, torna-se necessário compreender que os processos de escolarização desses sujeitos foram construídos em meio a práticas de exclusão, mecanismos de normalização e movimentos permanentes de resistência protagonizados pela própria comunidade surda. Nesse sentido, as memórias educacionais não podem ser compreendidas apenas como registros cronológicos de acontecimentos, mas como narrativas coletivas que expressam relações de poder, disputas culturais e reivindicações identitárias.

Durante grande parte da história ocidental, os sujeitos surdos foram considerados incapazes de aprender, comunicar-se ou participar da vida social. Tal concepção fundamentava-se na crença de que a linguagem oral constituía condição indispensável para o desenvolvimento da racionalidade humana. Como consequência, pessoas surdas permaneceram excluídas dos sistemas educacionais formais e privadas de direitos civis básicos.

Duarte *et al.* (2013, p. 1714) destacam que, historicamente, os surdos foram vistos como indivíduos dignos de pena, sendo frequentemente excluídos do convívio social e submetidos a processos de marginalização que limitavam suas possibilidades de participação na sociedade. Essa realidade consolidou uma memória coletiva marcada pela invisibilidade e pelo silenciamento das experiências surdas.

A exclusão educacional dos surdos não se restringia à ausência de escolarização. Tratava-se de um processo mais amplo de negação da diferença linguística e cultural. Conforme afirma Lodi (2005, p. 410), as discussões sobre a educação de surdos foram historicamente subordinadas às disputas em torno da língua, fazendo com que as questões pedagógicas fossem frequentemente secundarizadas em favor dos debates sobre oralidade e sinalização.

Nesse contexto, o surgimento das primeiras iniciativas de educação formal para surdos representou um marco importante. No Brasil, a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, inaugurou novas possibilidades de escolarização para essa população. Contudo, tais experiências foram atravessadas por contradições que revelavam as tensões

existentes entre os projetos educacionais e os processos de normalização social.

Santos e Sofiato (2020, p. 1) demonstram que a língua de sinais circulava efetivamente no cotidiano do Instituto, sendo utilizada nas relações estabelecidas entre estudantes e professores. Entretanto, essa língua não figurava oficialmente nos currículos prescritos, evidenciando a predominância de concepções oralistas que buscavam aproximar os surdos dos padrões linguísticos da sociedade ouvinte.

A escolarização dos surdos, portanto, desenvolveu-se sob uma lógica ambivalente. Por um lado, as instituições especializadas ampliavam o acesso à educação; por outro, constituíam espaços de disciplinamento dos corpos e das práticas comunicativas. Foucault (1975 apud Witches; Lopes, 2015) argumenta que os processos educativos modernos estão profundamente vinculados às estratégias de normalização social, produzindo sujeitos adequados às exigências de determinados regimes de verdade.

Sob essa perspectiva, a educação de surdos passou a desempenhar uma função que extrapolava os objetivos pedagógicos. O ensino da língua oral tornou-se um mecanismo de integração social, enquanto a língua de sinais passou a ser compreendida como obstáculo ao desenvolvimento humano. Tal concepção alcançou seu ápice após o Congresso de Milão de 1880, quando educadores de diversos países aprovaram a adoção do oralismo como método oficial para a educação de surdos.

Sobre esse processo, Lodi (2005, p. 414) observa que o oralismo produziu impactos profundos na história educacional dos surdos, contribuindo para a desvalorização sistemática das línguas de sinais e para a imposição de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na fala.

Segundo Skliar (1998, p. 28 apud Lodi, 2005, p. 415), o oralismo pode ser compreendido como uma forma de colonização cultural, uma vez que buscava substituir os modos próprios de comunicação da comunidade surda pelos padrões linguísticos considerados legítimos pela sociedade ouvinte.

Essa realidade gerou processos permanentes de resistência. Mesmo diante das proibições institucionais, estudantes surdos continuaram utilizando as línguas de sinais nos espaços informais das escolas, nos dormitórios, nos pátios e nos encontros comunitários. A preservação dessas práticas linguísticas demonstra que a memória da educação de surdos não é composta apenas por experiências de exclusão, mas também por narrativas de resistência e afirmação identitária.

Nesse sentido, Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 3) afirmam que a história da educação de surdos precisa ser revisitada a partir de perspectivas decoloniais que questionem as narrativas produzidas exclusivamente pelo olhar ouvinte. Para os autores, a colonialidade do poder linguístico contribuiu para invisibilizar as experiências surdas e legitimar modelos educacionais baseados na subordinação cultural.

A seguir, destaca-se uma importante reflexão apresentada pelos autores:

A história da Educação de Surdos tem sido marcada por narrativas produzidas a partir da perspectiva da maioria ouvinte, que frequentemente desconsidera os saberes, as experiências e as formas próprias de organização da comunidade surda. A colonialidade linguística atua como mecanismo de dominação ao estabelecer hierarquias entre línguas e culturas, subordinando as práticas comunicativas dos sujeitos surdos aos modelos hegemônicos de linguagem (Silva; Maia; Pedroza, 2024, p. 4).

Essa interpretação contribui para compreender que as memórias da educação de surdos não são neutras. Elas expressam disputas políticas em torno da definição de quem possui legitimidade para narrar a história, produzir conhecimento e estabelecer diretrizes educacionais.

No decorrer do século XX, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, os estudos linguísticos passaram a demonstrar cientificamente que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical complexa e autonomia linguística. Tal reconhecimento provocou transformações significativas nas concepções sobre surdez e educação.

Goldfeld (2002, p. 31) destaca que a compreensão da surdez como diferença linguística possibilitou o fortalecimento de abordagens bilíngues que reconhecem a língua de sinais como primeira língua dos sujeitos surdos. Essa mudança paradigmática favoreceu a construção de novos modelos educacionais voltados à valorização da identidade surda.

No Brasil, os movimentos sociais surdos desempenharam papel decisivo nesse processo. Conforme aponta Quadros (2006, p. 143), o reconhecimento da Libras resultou de intensas mobilizações políticas que reivindicavam o direito à diferença linguística e à educação bilíngue. A aprovação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 representou importante conquista para a comunidade surda brasileira, consolidando juridicamente o reconhecimento da Libras.

Entretanto, a memória da escolarização dos surdos continua sendo atravessada por desafios contemporâneos. Muitas instituições educacionais ainda reproduzem práticas centradas na lógica da inclusão formal, sem considerar adequadamente as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Machado (2009) observa que as políticas educacionais contemporâneas frequentemente operam por meio de mecanismos de governo que buscam integrar os sujeitos às normas institucionais vigentes. Nesse cenário, a inclusão pode transformar-se em estratégia de regulação das diferenças, produzindo novas formas de controle e normalização.

Por outro lado, a crescente presença de professores, pesquisadores e lideranças surdas nos espaços acadêmicos tem contribuído para ressignificar essas memórias. As narrativas produzidas por sujeitos surdos revelam experiências que historicamente permaneceram invisibilizadas, permitindo a construção de novos referenciais teóricos e metodológicos para a educação.

Alves (2012, p. 78) destaca que a língua de sinais emerge como elemento central nas memórias educacionais de professores universitários surdos, sendo frequentemente associada aos processos de construção identitária, pertencimento comunitário e desenvolvimento acadêmico. Tais narrativas demonstram que a escolarização não pode ser analisada apenas em termos de acesso institucional, mas deve considerar as experiências subjetivas e culturais vivenciadas pelos estudantes.

Desse modo, as memórias da educação de surdos revelam uma trajetória complexa, marcada simultaneamente por exclusões históricas, resistências coletivas e processos permanentes de reconstrução identitária. Compreender essa trajetória implica reconhecer que a escolarização dos sujeitos surdos constitui um espaço de disputas políticas, linguísticas e culturais, no qual diferentes projetos de sociedade continuam sendo negociados. As memórias produzidas pela comunidade surda tornam-se, portanto, instrumentos fundamentais para a construção de práticas educacionais comprometidas com a valorização da diferença, da diversidade linguística e da justiça social.

3 Rupturas e permanências nas políticas linguísticas e educacionais para surdos

As políticas linguísticas e educacionais destinadas à população surda constituem um campo marcado por tensões históricas, avanços normativos, disputas epistemológicas e permanências estruturais que atravessam diferentes contextos sociais e educacionais. Ao longo da história, os sujeitos surdos foram inseridos em projetos educacionais fundamentados em distintas concepções de linguagem, identidade e cidadania, evidenciando que as políticas educacionais não são neutras, mas resultam de relações de poder que definem quais línguas, culturas e formas de conhecimento são legitimadas em determinado período histórico.

A análise das políticas linguísticas para surdos revela que os processos de ruptura e permanência não ocorrem de forma linear. Ao contrário, caracterizam-se por movimentos contraditórios nos quais conquistas históricas coexistem com práticas de exclusão e mecanismos de normalização que continuam influenciando as experiências educacionais dos estudantes surdos.

A escolarização dos surdos foi orientada por uma perspectiva assimilacionista que buscava aproximar esses sujeitos dos padrões linguísticos da população ouvinte. A língua oral foi concebida como requisito indispensável para a integração social, enquanto as línguas de sinais eram frequentemente associadas ao atraso cognitivo e à incapacidade intelectual.

Segundo Lodi (2005, p. 411), a história da educação de surdos foi marcada por intensos conflitos entre defensores da língua oral e da língua de sinais, produzindo diferentes propostas pedagógicas que, muitas vezes, colocavam em segundo plano as necessidades educacionais efetivas dos estudantes surdos. Nessa lógica, as decisões pedagógicas eram frequentemente orientadas por ideologias linguísticas e não pelas demandas de aprendizagem dos sujeitos.

A consolidação do oralismo após o Congresso de Milão, em 1880, representou uma das mais significativas permanências da história da educação de surdos. A partir desse evento, difundiu-se internacionalmente a ideia de que a fala deveria constituir o principal objetivo da escolarização dos surdos, resultando em processos sistemáticos de repressão às línguas de sinais.

Nesse contexto, destaca-se a seguinte reflexão:

O embate histórico entre a língua de sinais e a língua oral ultrapassou os limites das discussões pedagógicas e assumiu caráter ideológico. A valorização exclusiva da oralidade contribuiu para a desqualificação das experiências linguísticas dos surdos e para a marginalização das línguas de sinais nos espaços educacionais. Tal processo repercutiu diretamente na construção das identidades surdas e nos modelos de escolarização implementados ao longo dos séculos (Lodi, 2005, p. 417).

A permanência dessas concepções evidencia que as políticas educacionais para surdos estiveram historicamente vinculadas a projetos de normalização social. Foucault (2008 apud Machado, 2009) argumenta que as políticas públicas modernas operam por meio de estratégias de governamentalidade que buscam conduzir as condutas dos indivíduos em direção a padrões considerados desejáveis. No caso da educação de surdos, tais estratégias manifestaram-se por meio da imposição da oralidade como modelo legítimo de comunicação.

Ao longo do século XX, entretanto, importantes rupturas começaram a emergir a partir do fortalecimento dos movimentos sociais surdos e do avanço das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais. Estudos desenvolvidos por Stokoe na década de 1960 demonstraram cientificamente que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, complexidade linguística e potencial expressivo equivalente ao das línguas orais.

Essa mudança paradigmática favoreceu a construção de novas políticas linguísticas orientadas pelo reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda. Conforme destaca Quadros (2006, p. 143), os movimentos surdos brasileiros desempenharam papel decisivo na luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de políticas educacionais que respeitassem as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

A autora ressalta:

Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como prioridade o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Essa mobilização possibilitou a construção de novos espaços políticos e educacionais, nos quais a Libras passou a ocupar posição central nas discussões sobre educação e cidadania da população surda (Quadros, 2006, p. 143).

A aprovação da Lei nº 10.436/2002 representou um marco histórico nesse processo. Ao reconhecer oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão, o Estado brasileiro rompeu formalmente

com séculos de invisibilização das experiências linguísticas surdas. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 ampliou esse reconhecimento ao estabelecer diretrizes para a formação de professores, intérpretes e profissionais da educação.

Entretanto, embora essas conquistas tenham produzido importantes rupturas no campo jurídico, diversas permanências continuam presentes no cotidiano escolar e universitário. Fernandes e Moreira (2017) argumentam que a efetivação da educação bilíngue ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos em Libras e à construção de ambientes educacionais verdadeiramente bilíngues.

Nesse sentido, observa-se que o reconhecimento legal da Libras não garantiu automaticamente a transformação das práticas pedagógicas. Muitas instituições continuam organizando seus processos educativos a partir de referenciais centrados na língua portuguesa, atribuindo à Libras uma função secundária ou complementar.

Sobre essa questão, Fernandes e Moreira (2017, p. 131) afirmam:

A centralidade atribuída ao tradutor e intérprete de Libras, embora importante para a acessibilidade, não responde plenamente às necessidades educacionais dos estudantes surdos. A construção de uma educação bilíngue exige a reorganização curricular, metodológica e institucional dos espaços acadêmicos, reconhecendo a Libras como língua de produção e circulação do conhecimento.

As permanências também podem ser observadas nas formas de produção científica e nos modelos de avaliação acadêmica. Rocha (2025) demonstra que estudantes surdos matriculados em cursos de graduação e pós-graduação continuam enfrentando dificuldades relacionadas à ausência de práticas pedagógicas que valorizem suas singularidades linguísticas. Apesar dos avanços legais, muitos ambientes educacionais permanecem estruturados segundo padrões comunicativos predominantemente ouvintes.

Sob uma perspectiva decolonial, Silva, Maia e Pedroza (2024) argumentam que as políticas linguísticas para surdos precisam ser analisadas à luz da colonialidade do poder linguístico. Segundo os autores, a hegemonia das línguas orais produziu hierarquias que contribuíram para a marginalização histórica das línguas de sinais e das culturas surdas.

Os autores observam:

A colonialidade do poder linguístico estabelece mecanismos de hierarquização entre línguas e sujeitos. Ao privilegiar determinados

modos de comunicação em detrimento de outros, produz formas de exclusão que afetam diretamente a participação social e educacional da população surda. A superação dessa lógica exige processos decoloniais capazes de reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos pela comunidade surda (Silva; Maia; Pedroza, 2024, p. 8).

Tal perspectiva amplia a compreensão das rupturas contemporâneas ao deslocar o foco da deficiência para as relações de poder que historicamente produziram desigualdades linguísticas. Nesse contexto, a educação bilíngue passa a ser compreendida não apenas como estratégia pedagógica, mas como projeto político comprometido com o reconhecimento da diversidade cultural e linguística.

Witchs e Lopes (2015) demonstram que as políticas educacionais direcionadas aos surdos também estiveram vinculadas aos processos de construção da identidade nacional brasileira. Durante o Estado Novo, a difusão da língua portuguesa escrita constituiu importante instrumento de normalização e integração social dos sujeitos surdos.

Conforme destacam os autores:

A constituição da identidade nacional dos sujeitos surdos ocorreu por meio de processos de condução e normalização que buscavam aproximá-los dos valores considerados adequados à nação brasileira. A educação assumiu papel central nesse projeto, articulando práticas linguísticas e estratégias de governo (Witchs; Lopes, 2015, p. 177).

Essas análises evidenciam que as políticas linguísticas nunca se restringem à organização dos sistemas de ensino. Elas expressam disputas mais amplas relacionadas ao reconhecimento de identidades, culturas e formas legítimas de participação social.

Atualmente, as rupturas observadas nas políticas educacionais para surdos manifestam-se na ampliação do acesso ao ensino superior, no fortalecimento dos cursos de Letras-Libras, na presença crescente de pesquisadores surdos e na valorização da produção científica em Libras. Entretanto, tais avanços convivem com permanências estruturais que dificultam a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas e bilíngues.

Nesse cenário, compreender as rupturas e permanências das políticas linguísticas e educacionais para surdos implica reconhecer que os avanços conquistados resultam de intensas lutas históricas da comunidade surda. Ao mesmo tempo, exige identificar os mecanismos institucionais que continuam reproduzindo desigualdades linguísticas e culturais. Somente

a partir dessa análise crítica será possível construir políticas educacionais comprometidas com a valorização da Libras, o fortalecimento das identidades surdas e a efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis de ensino.

4 Considerações finais

Estudar as cartografias históricas que envolvem a educação de surdos nos permite enxergar como a escolarização desse grupo foi forjada dentro de dinâmicas complexas de poder, conflitos em torno das línguas e lutas constantes por resistência. Na trajetória histórica, pessoas surdas enfrentaram múltiplas formas de exclusão, tanto socialmente quanto na esfera educacional, tudo isso atravessado pela rejeição de suas línguas, de seus modos de estar no mundo e suas identidades. Ademais, esses percursos igualmente ilustram crônicas de esforços mútuos que engendraram perspectivas educacionais renovadas, ancoradas no apreço pela pluralidade linguística e cultural.

Quando olhamos para as memórias que constituem a educação de surdos, vemos que a escola sempre esteve atrelada a tentativas de normalização que queriam fazer os surdos se encaixarem no jeito de se comunicar da sociedade ouvinte. O oralismo, que se espalhou bastante depois do Congresso de Milão em 1880, é um claro exemplo disso, deixando marcas profundas em como se organizaram as políticas de educação e no que vivenciou a comunidade surda. Ainda assim, o fato de as línguas de sinais continuarem vivas nos ambientes comunitários e escolares prova que a resistência sempre foi parte da história da educação de surdos.

As mudanças que se deram mais recentemente, principalmente após a Libras ser reconhecida como língua verdadeira da comunidade surda e as políticas de educação bilíngue ganharem força, marcam progressos significativos para garantir os direitos linguísticos e educacionais dessa gente. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 abriram portas importantes para mais pessoas surdas acessarem educação e para afirmar quem elas são dentro do Brasil.

Mas a gente vê pelos resultados desse estudo que simplesmente ter uma lei não acaba com problemas históricos que continuam dentro das escolas. Ainda faltam caminhos a percorrer quando se trata de preparar professores que saibam trabalhar com essas crianças, de criar recursos didáticos que funcionem em duas línguas, de garantir que todos entendam

a Libras e de realmente colocar em prática jeitos de ensinar que coloquem a Libras no centro do aprender. Essas questões não resolvidas mostram que incluir não quer dizer só ter o aluno surdo fisicamente na sala de aula, mas sim garantir que ele possa participar de verdade, se sentir parte da comunidade escolar e criar conhecimento junto com os outros em condições justas.

Por isso, fica claro que precisamos seguir conversando sobre a história da educação de surdos a partir de olhares críticos que consigam questionar as narrativas que dominam e dar espaço para o que a própria comunidade surda tem a dizer. Conhecer as histórias, as mudanças que aconteceram e o que continua na trajetória educacional de surdos nos ajuda a construir políticas de educação que realmente busquem justiça linguística, que celebrem nossas diferenças e que criem escolas mais abertas para todos. Nessa perspectiva, a educação bilíngue para surdos não é apenas um jeito diferente de ensinar, mas um compromisso político e social com o reconhecimento total dos direitos linguísticos, culturais e educacionais das pessoas surdas.

Referências

ALVES, Francislene Cerqueira. **Memória social de professores universitários surdos: percurso da formação docente**. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

DUARTE, Soraya Bianca Reis; CHAVEIRO, Neuma; FREITAS, Adriana Ribeiro de; BARBOSA, Maria Alves; PORTO, Celmo Celeno; FLECK, Marcelo Pio de Almeida. Aspectos históricos e socioculturais da população

surda. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1713-1734, out./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-597020130005000015>. Acesso em: 10 jun. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 3, p. 127-150, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXX-jd3KcYQ384gp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006>. Acesso em: 11 jun. 2026.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governmentação dos professores de surdos**. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 11 jun. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e lutas em torno das singularidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300079, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/87rgg7Px9dnPfWsM4t79ZGR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2026.

SANTOS, Angélica Niero Mendes dos; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de surdos no século XIX e a circulação da língua de sinais no Imperial Instituto de Surdos-Mudos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e228663, 2020.

SILVA, Simone Aparecida dos Santos; MAIA, Hélio José Santos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. História da educação de surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0156, 2024.

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

STOKOE, William C. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf**. Buffalo: University of Buffalo, 1960.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Educação de surdos e governamentalidade linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 47, p. 175-195, set./dez. 2015.

EPISTEMOLOGIAS SURDAS: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

Larissa Silva Rebouças¹

1 Introdução

As discussões contemporâneas sobre epistemologias surdas emergem em um contexto de questionamento das estruturas tradicionais de produção do conhecimento, historicamente marcadas pela centralidade de perspectivas ouvintes e por práticas que invisibilizaram as experiências culturais, linguísticas e políticas das comunidades surdas. Nesse cenário, as epistemologias surdas constituem um campo teórico e político que reivindica o reconhecimento dos saberes produzidos por sujeitos surdos a partir de suas experiências visuais, identitárias e comunitárias, deslocando a surdez do paradigma clínico para uma perspectiva cultural e linguística.

A constituição desse campo epistemológico encontra respaldo nos Estudos Surdos, os quais passaram a problematizar a hegemonia dos discursos medicalizantes e normalizadores que, durante séculos, definiram a surdez a partir da ausência da audição. Ao contrário dessa lógica, as epistemologias surdas reconhecem a surdez como experiência cultural específica, produzida por sujeitos que compartilham uma língua, formas de interação social, modos de aprendizagem e práticas culturais próprias.

Conforme argumenta Sarturi (2025), a emergência das epistemologias surdas está relacionada à necessidade de evidenciar os conhecimentos produzidos por pesquisadores surdos, compreendendo-os como movimentos insurgentes capazes de questionar estruturas coloniais presentes no campo educacional. Segundo a autora, trata-se de uma produção de saberes que se organiza a partir de experiências historicamente

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora efetiva da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

marginalizadas e que busca romper com modelos universalizantes de conhecimento.

Nesse contexto, a noção de epistemologia não se limita à reflexão sobre a origem ou validade do conhecimento, mas envolve também disputas de poder acerca de quem pode produzir saberes legítimos e quais conhecimentos são reconhecidos socialmente. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2019), para quem as epistemologias do Sul representam formas alternativas de produção do conhecimento que desafiam a monocultura epistemológica ocidental. Ao dialogar com essa perspectiva, as epistemologias surdas reivindicam a valorização de saberes produzidos nas margens, especialmente por sujeitos que historicamente tiveram suas vozes silenciadas.

A relação entre conhecimento e resistência constitui um dos pilares centrais das epistemologias surdas. Historicamente, a comunidade surda enfrentou processos de exclusão linguística, cultural e educacional decorrentes da imposição de modelos ouvintistas que privilegiavam a oralidade e marginalizavam as línguas de sinais. Essas práticas produziram formas de subalternização que afetaram profundamente a constituição das identidades surdas e limitaram o acesso dos sujeitos surdos aos espaços de escolarização e produção científica.

Perlin e Strobel (2014) afirmam que a história cultural dos surdos é marcada por lutas permanentes em defesa da identidade cultural, da língua de sinais e do reconhecimento de suas formas próprias de existência. Para as autoras, a cultura surda emerge como elemento fundamental na construção de subjetividades e na resistência frente aos sistemas opressivos que tentam normalizar os corpos surdos.

Em uma passagem significativa, Perlin e Strobel (2014, p. 24) afirmam:

A história cultural dos surdos faz emergir os saberes em que entram em cena as memórias das experiências do ser surdo, especialmente os corpos amordaçados por políticas institucionais, os embates no campo do colonialismo e dos sistemas opressivos educacionais, as lutas por identidade e por significados culturais.

Essa compreensão evidencia que as epistemologias surdas não se restringem à produção acadêmica formal, mas abrangem experiências coletivas construídas em associações, movimentos sociais, espaços culturais e comunidades linguísticas. Trata-se de um conhecimento que nasce das

práticas cotidianas de resistência e da valorização das experiências visuais compartilhadas pelos sujeitos surdos.

A identidade surda ocupa lugar central nesse debate. Diferentemente das perspectivas essencialistas, as epistemologias surdas compreendem as identidades como construções históricas, culturais e políticas constantemente atravessadas por relações de poder. Nessa direção, Ruzza (2022) argumenta que o reconhecimento da diferença surda constitui elemento fundamental para a constituição das identidades surdas, uma vez que possibilita o fortalecimento do protagonismo e do empoderamento dos sujeitos surdos.

A construção identitária está diretamente relacionada ao acesso à Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerada o principal elemento de pertencimento cultural da comunidade surda. Por meio dela, são produzidas formas específicas de narrar experiências, construir memórias coletivas e elaborar conhecimentos sobre o mundo. A língua de sinais, portanto, ultrapassa sua função comunicativa e assume papel fundamental na constituição de epistemologias visuais que organizam modos particulares de pensar, aprender e ensinar.

Fernandes e Moreira (2014) destacam que as políticas linguísticas representam um elemento determinante para a efetivação dos direitos educacionais dos surdos, uma vez que o acesso à Libras desde a infância constitui condição indispensável para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário dos sujeitos surdos. A negação desse direito produz impactos significativos na escolarização e na participação social desses indivíduos.

Sob a perspectiva decolonial, as epistemologias surdas podem ser compreendidas como movimentos de enfrentamento à colonialidade do poder linguístico. Essa colonialidade manifesta-se por meio da imposição da língua oral como modelo universal de comunicação e pela deslegitimação das formas visuais de produção de conhecimento. Nesse sentido, a experiência surda passa a ser interpretada a partir de parâmetros externos, geralmente definidos por sujeitos ouvintes.

Ao discutir a história da educação de surdos, Silva, Maia e Pedroza (2024) afirmam que a colonialidade linguística contribuiu para a marginalização da cultura surda e para a desvalorização das línguas de sinais. Segundo os autores, os processos educacionais destinados aos surdos foram historicamente atravessados por práticas de dominação que

buscaram adequar os sujeitos surdos aos padrões linguísticos da maioria ouvinte.

Essa análise aproxima-se das reflexões de Skliar (1998 apud Perlin; Strobel, 2014), que compreendem a surdez como diferença política e cultural, rejeitando interpretações baseadas exclusivamente em critérios biomédicos. A partir dessa perspectiva, as comunidades surdas deixam de ser vistas como grupos deficientes e passam a ser reconhecidas como minorias linguísticas e culturais dotadas de formas próprias de produzir conhecimento.

A resistência às estruturas coloniais manifesta-se também na crescente presença de pesquisadores surdos nos programas de pós-graduação brasileiros. Conforme demonstra Sarturi (2025), a ampliação das pesquisas produzidas por autores surdos tem contribuído para a consolidação de um campo epistemológico próprio, fundamentado em experiências, narrativas e metodologias alinhadas às demandas das comunidades surdas.

A emergência dessas produções acadêmicas tem possibilitado novas abordagens metodológicas, incluindo pesquisas realizadas em Libras, narrativas visuais, videolibras, história sinalizada e metodologias decoloniais. Tais perspectivas ampliam as possibilidades de investigação científica e desafiam modelos tradicionais de produção do conhecimento baseados exclusivamente na escrita acadêmica em língua portuguesa.

Nesse movimento, o protagonismo surdo assume papel estratégico. A produção do conhecimento deixa de ocorrer apenas sobre os surdos e passa a ser produzida pelos próprios sujeitos surdos, que ocupam posições de autoria, pesquisa e liderança acadêmica. Essa mudança representa uma ruptura significativa com práticas historicamente marcadas pelo paternalismo e pela tutela ouvinte.

Como destacam Nogueira *et al.* (2025), o protagonismo surdo constitui fundamento essencial para a construção de práticas educacionais inclusivas e para a reorganização de currículos comprometidos com a justiça linguística e o reconhecimento da diferença. A participação ativa de pesquisadores, professores e lideranças surdas fortalece processos de transformação social e amplia a legitimidade das epistemologias produzidas no interior das comunidades surdas.

Dessa forma, as epistemologias surdas configuram-se como um campo de produção intelectual, cultural e política comprometido com a valorização da diferença, com a democratização do conhecimento e com a construção de práticas educativas capazes de reconhecer a pluralidade

das experiências humanas. Ao desafiar estruturas ouvintistas e coloniais, essas epistemologias contribuem para a consolidação de uma educação mais democrática, intercultural e linguisticamente justa, na qual os sujeitos surdos sejam reconhecidos como produtores legítimos de saberes e protagonistas de suas próprias histórias.

2 Epistemologias surdas e a produção do conhecimento

As epistemologias surdas configuram-se como um campo emergente de produção teórica, política e educacional que busca reconhecer os saberes construídos por sujeitos surdos a partir de suas experiências históricas, culturais, linguísticas e visuais. Esse movimento epistemológico rompe com tradições científicas que, durante séculos, atribuíram aos sujeitos surdos a condição de objetos de investigação, sem lhes conferir legitimidade enquanto produtores de conhecimento. Ao reivindicar a centralidade das experiências surdas na construção do saber, as epistemologias surdas desafiam estruturas hegemônicas que historicamente privilegiaram perspectivas ouvintes na definição dos critérios de validação científica.

A produção do conhecimento sempre esteve associada a relações de poder. Nesse sentido, a história da educação de surdos evidencia que os discursos dominantes foram elaborados majoritariamente por ouvintes, os quais definiram não apenas os rumos da escolarização, mas também as formas pelas quais a surdez deveria ser compreendida socialmente. Essa lógica produziu processos de silenciamento das vozes surdas e limitou a participação desses sujeitos nos espaços de pesquisa, ensino e tomada de decisões.

Sarturi (2025) destaca que a constituição das epistemologias surdas emerge justamente da necessidade de problematizar essa desigualdade histórica, valorizando os conhecimentos produzidos por pesquisadores surdos em suas dissertações, teses e demais produções acadêmicas. Segundo a autora, os saberes surdos configuram-se como práticas insurgentes que questionam a colonialidade presente na educação e nas instituições científicas.

Conforme afirma Sarturi (2025, p. 9):

A pesquisa problematiza os conhecimentos produzidos por pesquisadores surdos e surdas em suas dissertações e teses, a fim de compreender a força dessa produção para a constituição de um campo epistemológico surdo, potencializado por um movimento insurgente.

Ao colocar em destaque a construção de uma epistemologia surda nos aproximamos do pensamento decolonial e nos colocamos à espreita, a partir de uma escuta sensível, para atentar as práticas insurgentes que são constituídas pelos movimentos de resistência e de transgressão.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a produção do conhecimento surdo não representa apenas um conjunto de estudos sobre a surdez, mas constitui um projeto político de reconhecimento das experiências e das formas de existência historicamente marginalizadas. Trata-se de um deslocamento epistemológico que questiona a universalidade dos paradigmas tradicionais e propõe a valorização de outras formas de conhecer e interpretar o mundo.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2019), que defende a necessidade de superar o monopólio epistemológico ocidental por meio da valorização de conhecimentos produzidos por grupos historicamente subalternizados. Nesse sentido, as epistemologias surdas podem ser compreendidas como parte de um movimento mais amplo de justiça cognitiva e democratização do conhecimento.

A relação entre língua e produção de saberes ocupa papel central nesse debate. A Libras constitui não apenas um instrumento de comunicação, mas também uma forma específica de organização do pensamento, da memória e das experiências coletivas. A visualidade inerente às línguas de sinais produz modos particulares de construção do conhecimento que diferem das lógicas tradicionalmente fundamentadas na oralidade e na escrita.

Ramos e Schiaffino (2020, p. 15) destacam que:

Entendemos o conceito em uma perspectiva relativa aos conhecimentos alinhavados a formas de compreensão do mundo produzidas por sujeitos surdos, reconhecidos em suas complexidades e pluralidades, para além de uma percepção una e engessada do conceito de identidade.

Essa compreensão evidencia que os conhecimentos surdos não são homogêneos. Ao contrário, constituem um conjunto plural de experiências, narrativas e interpretações produzidas por sujeitos inseridos em diferentes contextos sociais, culturais e políticos. A pluralidade das experiências surdas desafia modelos essencialistas de identidade e amplia as possibilidades de construção epistemológica.

Ao discutir as relações entre cultura e conhecimento, Perlin e Strobel (2014) afirmam que a história cultural dos surdos permite compreender

como as experiências coletivas, as memórias e os processos de resistência constituem importantes fontes de produção de saberes. As autoras enfatizam que a participação dos próprios sujeitos surdos na construção de suas narrativas históricas representa um elemento fundamental para o fortalecimento de sua autonomia intelectual.

Nesse sentido, Perlin e Strobel (2014, p. 20) afirmam:

“Esta história faz emergir os saberes em que entram em cena as memórias das experiências do ser surdo, uma visão abrangente em relação ao que ocorre com o povo surdo, especialmente os corpos amordaçados por políticas institucionais, os embates no campo do colonialismo e dos sistemas opressivos educacionais, as lutas por identidade e por significados culturais.”

A valorização dessas experiências constitui uma das principais contribuições das epistemologias surdas para o campo educacional. Ao reconhecer que os sujeitos surdos produzem conhecimentos a partir de suas vivências culturais e linguísticas, rompe-se com a concepção de que apenas os saberes construídos sob perspectivas ouvintes possuem legitimidade científica.

A colonialidade do poder linguístico representa um dos principais obstáculos à consolidação dessas epistemologias. Historicamente, as línguas de sinais foram consideradas inferiores às línguas orais, sendo frequentemente proibidas em espaços escolares e acadêmicos. Essa desvalorização produziu impactos significativos na formação identitária e educacional dos sujeitos surdos.

Silva, Maia e Pedroza (2024) argumentam que a educação de surdos foi profundamente marcada pela colonialidade linguística, que promoveu a subordinação da cultura surda aos padrões da maioria ouvinte. Segundo os autores, a superação desse cenário exige processos decoloniais capazes de reconhecer a legitimidade das línguas de sinais e das epistemologias construídas pelas comunidades surdas.

De acordo com Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 3):

A pressão histórica submetida aos surdos, suas organizações e suas comunidades requer um novo olhar para a história da educação de surdos, especialmente no que se refere aos processos de colonialidade linguística que desvalorizaram sua cultura, identidade e língua.

A crítica à colonialidade aproxima-se das reflexões de Skliar (1998 apud Perlin; Strobel, 2014), que compreende a surdez como uma diferença cultural e política, e não como deficiência. A partir dessa perspectiva, a

produção do conhecimento surdo passa a ser entendida como parte de um movimento de resistência às tentativas de normalização e assimilação impostas historicamente pelos discursos ouvintistas.

O conceito de ouvintismo também ocupa posição relevante nas discussões epistemológicas contemporâneas. Segundo Almeida (2025), o ouvintismo constitui uma estrutura social e epistêmica que privilegia a audição como norma universal e produz formas de exclusão linguística e cultural. Tal estrutura manifesta-se não apenas nas práticas educacionais, mas também nos mecanismos de validação científica que frequentemente desconsideram saberes produzidos por sujeitos surdos.

Nesse contexto, a emergência de pesquisadores surdos nos programas de pós-graduação representa um importante movimento de transformação epistemológica. Ao ocuparem espaços acadêmicos historicamente restritos, esses pesquisadores ampliam as possibilidades de produção científica e introduzem novas perspectivas metodológicas fundamentadas na visualidade, na Libras e nas experiências das comunidades surdas.

A valorização dessas produções acadêmicas contribui para a consolidação de uma ciência mais plural e democrática. Como afirmam Rocha, Silva, Dorta e Muniz (2023), os contextos contemporâneos exigem o reconhecimento de múltiplas formas de existência e de produção de sentidos, superando perspectivas que hierarquizam conhecimentos e experiências humanas.

Sob essa ótica, as epistemologias surdas representam uma importante contribuição para a construção de novos paradigmas científicos. Ao reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos por sujeitos surdos, amplia-se a compreensão sobre a diversidade humana e fortalece-se a defesa de uma educação comprometida com a justiça linguística, cultural e cognitiva.

Assim, a produção do conhecimento surdo não deve ser compreendida como um campo periférico da ciência, mas como um espaço legítimo de elaboração teórica, resistência política e transformação social. As epistemologias surdas revelam que conhecer também é resistir, narrar experiências, afirmar identidades e disputar os significados atribuídos às formas de existir no mundo.

3 Identidade surda, resistência e decolonialidade

A discussão acerca da identidade surda, da resistência e da decolonialidade constitui um dos eixos centrais dos Estudos Surdos contemporâneos, especialmente diante das transformações políticas, culturais e educacionais que marcaram as últimas décadas. A emergência de perspectivas decoloniais no campo da educação de surdos tem possibilitado novas interpretações sobre os processos históricos que produziram a marginalização das comunidades surdas, ao mesmo tempo em que fortalece movimentos de resistência voltados à valorização da Libras, da cultura surda e das múltiplas formas de existência surda.

A identidade surda não pode ser compreendida como uma característica biológica ou uma condição determinada exclusivamente pela ausência da audição. Trata-se de uma construção histórica, cultural, social e linguística produzida nas interações entre sujeitos surdos, suas comunidades e os contextos políticos nos quais estão inseridos. Nesse sentido, a identidade surda emerge da experiência compartilhada da visualidade, da utilização das línguas de sinais, da participação em comunidades linguísticas específicas e da construção de formas próprias de compreender o mundo.

As identidades surdas foram atravessadas por discursos médicos e educacionais que procuraram enquadrar a surdez como deficiência, patologia ou anormalidade. Esses discursos contribuíram para a consolidação de práticas de normalização que buscaram aproximar os sujeitos surdos dos padrões linguísticos e culturais ouvintes. Como consequência, muitos surdos tiveram suas línguas proibidas, suas formas de comunicação deslegitimadas e suas experiências culturais invisibilizadas.

Ao analisar a história cultural dos surdos, Perlin e Strobel (2014) destacam que a trajetória das comunidades surdas é marcada por lutas constantes em defesa da identidade cultural, da língua de sinais e do reconhecimento de suas formas próprias de existência. As autoras argumentam que a cultura surda constitui um espaço de produção de significados que permite aos sujeitos surdos construir pertencimento, memória e resistência diante dos sistemas opressivos.

Segundo Perlin e Strobel (2014, p. 19):

O desafio é construir uma nova história cultural, registrando as lutas pela identidade surda, pela construção da identidade cultural, pelo reconhecimento da língua de sinais, pela emancipação dos sujeitos

surdos de todas as formas de opressão e seu livre e espontâneo desenvolvimento, bem como a pedagogia surda presente no povo surdo.

Essa perspectiva evidencia que a identidade surda não se restringe a uma característica individual, mas está profundamente vinculada a processos coletivos de construção cultural e política. O pertencimento à comunidade surda, o compartilhamento da Libras e a participação em movimentos sociais configuram elementos fundamentais para a constituição dessas identidades.

No campo educacional, a construção identitária dos sujeitos surdos encontra-se diretamente relacionada ao acesso à língua de sinais desde a infância. Fernandes e Moreira (2014) destacam que a negação da Libras como primeira língua compromete significativamente o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos estudantes surdos. A ausência de políticas linguísticas efetivas produz impactos que ultrapassam o espaço escolar, afetando a constituição das identidades e a participação social desses sujeitos.

As discussões sobre identidade surda também dialogam com as reflexões de Stuart Hall (2006 apud Ruzza, 2022), para quem as identidades são construções históricas permanentemente atravessadas por relações de poder, discursos e processos culturais. Nessa perspectiva, a identidade surda não deve ser compreendida como algo fixo ou homogêneo, mas como um processo dinâmico de produção de sentidos e pertencimentos.

Ruzza (2022) argumenta que o reconhecimento da diferença surda representa elemento fundamental para o fortalecimento das identidades surdas. A autora destaca que a valorização das experiências culturais, linguísticas e comunitárias contribui para o empoderamento dos sujeitos surdos e para a construção de formas positivas de autoidentificação.

De acordo com Ruzza (2022, p. 20):

A conscientização sobre as potencialidades de ser surdo perpassa pelo empoderamento do sujeito. O reconhecimento da diferença surda possibilita a constituição de identidades positivas, fortalecendo processos de pertencimento e protagonismo na comunidade surda.

Essa compreensão rompe com concepções assistencialistas que historicamente posicionaram os sujeitos surdos como indivíduos dependentes de mediações ouvintes. Ao contrário, a valorização da diferença surda fortalece processos de autonomia e participação social, reconhecendo os surdos como protagonistas de suas próprias trajetórias.

A resistência constitui outro conceito fundamental para compreender as experiências surdas. Ao longo da história, as comunidades surdas desenvolveram diversas estratégias de enfrentamento às práticas de exclusão, silenciamento e opressão. Essas estratégias manifestam-se em movimentos associativos, produções culturais, pesquisas acadêmicas, mobilizações políticas e lutas pela garantia dos direitos linguísticos.

Sarturi (2025) compreende as epistemologias surdas como formas de resistência insurgente que questionam a colonialidade presente na educação e na produção do conhecimento. Para a autora, os saberes produzidos por pesquisadores surdos representam movimentos de transgressão que desafiam estruturas historicamente construídas para silenciar as experiências surdas.

Nesse sentido, Sarturi (2025, p. 9) afirma:

Movimentos marcados por uma territorialidade que, ao ser operada pelas margens, nos convida a assumir um compromisso de visibilidade aos corpos surdos, às existências-vivências surdas e seus saberes. Este estudo compreende a importância dessas filiações teóricas na constituição de um conjunto de saberes que sejam capazes de produzir rupturas e dissidências a partir de um movimento epistemológico decolonial.

A noção de resistência apresentada pela autora aproxima-se das contribuições de Michel Foucault (1988), para quem toda relação de poder produz possibilidades de resistência. No contexto das comunidades surdas, essas resistências manifestam-se na valorização da Libras, na defesa da educação bilíngue, na produção de pesquisas acadêmicas em perspectiva surda e na luta pelo reconhecimento das identidades culturais.

A perspectiva decolonial amplia significativamente essa discussão ao evidenciar que a opressão vivenciada pelas comunidades surdas não se limita às práticas educacionais ou comunicacionais, mas está inserida em estruturas históricas de colonialidade que hierarquizam culturas, línguas e formas de produção do conhecimento.

Segundo Silva, Maia e Pedroza (2024), a colonialidade do poder linguístico produziu mecanismos de subalternização que afetaram profundamente a história da educação de surdos. A imposição da oralidade como modelo universal de comunicação deslegitimou as línguas de sinais e contribuiu para a marginalização das identidades surdas.

Conforme destacam os autores:

A colonialidade do poder linguístico opera pela imposição da língua da maioria como referência universal de comunicação, conhecimento e cultura, produzindo processos de invisibilização das identidades e das línguas das minorias linguísticas (Silva; Maia; Pedroza, 2024, p. 7).

Essa crítica aproxima-se das reflexões de Quijano (2005 apud Mignolo, 2017), que compreende a colonialidade como um sistema de dominação que permanece atuando mesmo após o fim formal do colonialismo. No caso das comunidades surdas, a colonialidade manifesta-se por meio da centralidade atribuída à audição, à oralidade e às perspectivas ouvintes na organização das instituições sociais e educacionais.

O conceito de ouvintismo emerge nesse contexto como uma importante categoria analítica. Almeida (2025) define o ouvintismo estrutural como um sistema de poder que privilegia a experiência ouvinte e produz formas de exclusão linguística, cultural e epistêmica. Segundo o autor, o ouvintismo não se restringe a atitudes individuais, mas constitui uma estrutura social que influencia políticas públicas, currículos escolares e práticas institucionais.

A resistência surda ao ouvintismo manifesta-se na defesa da justiça linguística e no reconhecimento das epistemologias surdas como formas legítimas de produção do conhecimento. Esse movimento tem contribuído para ampliar a presença de pesquisadores surdos em universidades, fortalecer escolas bilíngues e promover novas formas de participação política.

As discussões contemporâneas também evidenciam a necessidade de reconhecer a pluralidade das experiências surdas. Campos e Bento (2022) ressaltam que as identidades surdas são atravessadas por múltiplos marcadores sociais, incluindo gênero, raça, classe social e territorialidade. As autoras argumentam que as pesquisas em educação de surdos ainda apresentam lacunas significativas na abordagem dessas interseccionalidades.

Nesse sentido, as epistemologias surdas contemporâneas têm ampliado seus horizontes ao incorporar debates sobre negritude surda, feminismos surdos, movimentos LGBTQIA+ surdos e outras experiências historicamente marginalizadas. Essa ampliação fortalece a compreensão de que não existe uma única identidade surda, mas múltiplas formas de ser, viver e resistir enquanto sujeito surdo.

Diante desse cenário, a identidade surda, a resistência e a decolonialidade configuram-se como categorias indissociáveis para a compreensão das experiências das comunidades surdas. A valorização das línguas de sinais, das culturas surdas e das epistemologias produzidas por

sujeitos surdos representa não apenas uma reivindicação educacional, mas um movimento político de enfrentamento às estruturas coloniais que historicamente negaram a legitimidade de suas existências. A construção de uma sociedade mais democrática exige, portanto, o reconhecimento dessas identidades e a ampliação dos espaços de participação, autoria e produção de conhecimento das comunidades surdas.

4 Considerações finais

Este estudo, ao se desenvolver, deixa claro que as epistemologias surdas representam um campo teórico, político e educacional de grande importância para entender como as comunidades surdas produzem conhecimento a partir de suas experiências, vivências e histórias. Quando questionam os modelos convencionais de produção científica, que historicamente privilegiaram apenas perspectivas ouvintes, as epistemologias surdas abrem caminho para que outros saberes ganhem espaço e para que reconheçamos a multiplicidade de conhecimentos humanos.

O que se compreendeu a partir dessa análise é que o conhecimento produzido por surdos está intrinsecamente ligado à importância dada à Libras, à cultura surda, às identidades culturais e aos movimentos de luta construídos ao longo da história contra exclusão, silenciamento e imposição de normalidade. Nesse sentido, as pessoas surdas deixam de ser simplesmente investigadas como objetos de estudo e passam a ser protagonistas na geração de conhecimentos sobre suas próprias vidas, o que reforça a credibilidade de suas contribuições acadêmicas, culturais e políticas.

Tornou-se evidente também que a formação das identidades surdas acontece junto com processos de ligação linguística e cultural, sempre marcada por relações de poder que tentaram, historicamente, colocar as línguas de sinais e os jeitos visuais de produzir conhecimento em posição inferior aos padrões da maioria ouvinte. Os pensamentos decoloniais trazidos no texto ajudam a mostrar que essas questões não são algo natural, mas vêm de estruturas históricas de colonialismo linguístico e epistemológico que continuam prejudicando bastante a educação e a participação das pessoas surdas na sociedade.

Notou-se ainda que a luta é um traço fundamental nas vivências surdas, aparecendo na defesa da Libras, na implantação do ensino bilíngue, no aumento do acesso ao ensino superior e na valorização de

epistemologias desenvolvidas por pesquisadores surdos. Esses esforços configuram movimentos importantes de mudança social e de confronto com formas atuais de ouvintismo que seguem presentes em muitos espaços institucionais.

Portanto, chega-se à conclusão de que as epistemologias surdas possuem importância fundamental na edificação de uma educação mais democrática, inclusiva e linguisticamente justa. Reconhecer os conhecimentos gerados pelas comunidades surdas não só potencializa a autonomia desses sujeitos, como também cria chances de construir uma ciência que respeite a diversidade, a justiça cognitiva e as inúmeras maneiras de estar, compreender e gerar conhecimento na época em que vivemos.

Por último, é importante ressaltar que precisa haver mais pesquisas sobre epistemologias surdas em vários contextos sociais, culturais e educacionais, para que se fortaleçam as produções acadêmicas de pesquisadores surdos e para que se estabeleçam políticas públicas que assegurem o reconhecimento real da Libras, da cultura surda e dos direitos linguísticos das comunidades surdas.

Referências

ALMEIDA, W. G. Lugar de fala, ouvintismo estrutural e a política dos corpos surdos: responsabilidades éticas do ouvinte na produção social da diferença. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 9, n. 20, p. e092825, 2025. DOI: 10.55892/jrg.v8i19.2825. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2825>. Acesso em: 10 jun. 2026.

ALMEIDA, Wolney Gomes. Ouvintismo estrutural: discursos, poder e resistências na educação e na saúde das pessoas surdas. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. e9294, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N10-047. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/9294>. Acesso em: 10 jun. 2026.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; BENTO, Nanci Araújo. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, e202257202, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257202>. Acesso em: 10 jun. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curiti-

ba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 10 jun. 2026.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

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

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2017.

NOGUEIRA, Tales Douglas Moreira; NEVES, Sylvia Lia Grespan; OLIVEIRA, Mardonio dos Santos Aguiar de; PEREIRA, Sueli; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; FRANCO, Marco Aurélio Rocha de. O protagonismo surdo na construção de práticas educacionais inclusivas. **Revista Interdisciplinar**, v. 10, n. 6, e1552, 2025.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 17-31, 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira; SCHIAFFINO, Roberta Savedra. Novos saberes, formas plurais: por uma epistemologia das estéticas surdas. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 15-18, 2020.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; SILVA, Ivani Rodrigues; DORTA, Jéssica Vasconcelos; MUNIZ, Valéria Campos. Educação de surdos, letramentos e translíngua na pós-modernidade: palavras e movimentos iniciais. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 1, e202359752, 2023.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. Língua de sinais, cultura e identidade: o reconhecimento da diferença surda. **Revista Culturas & Fronteiras**, Porto Velho, v. 6, n. 1, p. 20-37, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SARTURI, Cláudia de Arruda. **Epistemologias surdas no campo da educação: afetos, resistências e saberes potencializados por um pensamento insurgente**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2025.

SILVA, Simone Aparecida dos Santos; MAIA, Hélio José Santos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. História da educação de surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0156, 2024.

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

Capítulo 3

LIBRAS COMO LÍNGUA DE CONHECIMENTO: BILINGUISMO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Márcia Simone da Silva¹

1 Introdução

A educação de surdos tem sido marcada por intensos debates teóricos, políticos e pedagógicos que envolvem questões linguísticas, culturais e identitárias. Ao longo da história, diferentes concepções acerca da surdez influenciaram os modelos educacionais destinados a esse grupo social, produzindo práticas que oscilaram entre perspectivas de normalização, integração e reconhecimento da diferença. Nesse contexto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume papel central ao ser compreendida não apenas como instrumento de comunicação, mas como língua legítima de produção, circulação e apropriação do conhecimento.

O reconhecimento legal da Libras, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representaram importantes avanços para a consolidação dos direitos linguísticos da comunidade surda brasileira. Esses dispositivos legais contribuíram para deslocar a compreensão da surdez de uma perspectiva estritamente clínica para uma abordagem fundamentada na diferença linguística e cultural, fortalecendo as discussões sobre educação bilíngue e acessibilidade linguística nos diversos níveis de ensino. Conforme destacam Hollosi e Vieira (2022), o reconhecimento da Libras possibilitou sua inserção nos currículos de formação docente e ampliou os debates sobre seu papel na constituição de práticas educacionais mais inclusivas e linguisticamente acessíveis.

A compreensão da Libras como língua de conhecimento encontra respaldo nos estudos linguísticos que evidenciam sua estrutura gramatical

1 Mestre em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora Assistente de Libras na graduação.

própria, sua capacidade de expressão abstrata e sua funcionalidade em diferentes contextos sociais, acadêmicos e científicos. Nesse sentido, a língua de sinais não deve ser reduzida a um recurso de acessibilidade ou a uma ferramenta auxiliar da Língua Portuguesa. Trata-se de uma língua natural, visual-espacial, capaz de mediar processos cognitivos complexos e de promover a construção de significados, conceitos e aprendizagens. Como argumentam Alves e Frassetto (2015), a língua de sinais constitui elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das pessoas surdas, favorecendo a constituição da subjetividade e das relações interpessoais.

A discussão sobre Libras e conhecimento está diretamente relacionada às concepções de bilinguismo presentes na educação de surdos. A proposta bilíngue parte do pressuposto de que a Libras deve ocupar o lugar de primeira língua (L1) dos estudantes surdos, enquanto a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua (L2). Essa perspectiva rompe com modelos historicamente marcados pelo oralismo e pela centralidade exclusiva da língua majoritária, reconhecendo a necessidade de garantir aos surdos o acesso ao conhecimento por meio de uma língua plenamente acessível. Segundo Tostes e Lacerda (2020), o bilinguismo da pessoa surda não se limita ao domínio de duas línguas, mas envolve processos sociais, culturais e identitários que influenciam a produção de sentidos e a participação em diferentes espaços sociais.

As discussões contemporâneas sobre educação bilíngue evidenciam que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando os conteúdos escolares são mediados pela língua natural do estudante surdo. Nesse processo, a Libras torna-se instrumento fundamental para a construção de conceitos científicos, para a interpretação da realidade e para a participação efetiva nos ambientes educacionais. Bernardino e Pereira (2019) argumentam que a língua de sinais constitui elemento indispensável para o desenvolvimento da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, uma vez que a aquisição da segunda língua ocorre a partir das experiências linguísticas construídas na primeira língua.

A literatura especializada também evidencia que a aprendizagem de estudantes surdos não pode ser analisada apenas sob a perspectiva do desempenho escolar. É necessário compreender as condições linguísticas que possibilitam o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Nessa direção, Bairros, Leão e Boeira (2025)

destacam que a Libras deve ser reconhecida como língua de instrução legítima, capaz de promover inclusão, desenvolvimento cognitivo e participação acadêmica dos estudantes surdos. Os autores ressaltam que a efetivação desse reconhecimento exige políticas educacionais consistentes, formação adequada de professores e fortalecimento das práticas bilíngues nos espaços escolares.

A centralidade da Libras nos processos educacionais também está associada à valorização da cultura e da identidade surda. A língua constitui um dos principais elementos de pertencimento à comunidade surda, possibilitando a transmissão de conhecimentos, valores, experiências e formas específicas de interpretar o mundo. Nesse sentido, o acesso à Libras representa não apenas uma condição para a aprendizagem escolar, mas também para a construção identitária e para o exercício da cidadania. Como afirmam Nordio e Neves (2025), a consolidação do bilinguismo na educação de surdos está relacionada ao reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser corrigida.

Ao mesmo tempo, diversos desafios permanecem presentes na implementação das propostas bilíngues. Entre eles destacam-se a insuficiência da formação docente, a escassez de materiais didáticos produzidos em Libras, as dificuldades na constituição de currículos bilíngues e a permanência de práticas pedagógicas influenciadas pelo paradigma ouvinte. Almeida e Amorim (2025) observam que, apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, ainda existem obstáculos significativos para a efetivação de uma educação bilíngue que reconheça plenamente a Libras como língua de instrução, produção de conhecimento e resistência cultural.

Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar as reflexões acerca do papel da Libras nos processos de ensino e aprendizagem, considerando suas contribuições para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, acadêmico e identitário dos estudantes surdos. Compreender a Libras como língua de conhecimento implica reconhecer que o acesso ao saber, à escolarização e à participação social está intrinsecamente relacionado ao direito de aprender e produzir conhecimento por meio da própria língua. Assim, discutir a relação entre Libras, bilinguismo e aprendizagem constitui uma tarefa fundamental para a construção de práticas educacionais comprometidas com a equidade linguística, a valorização da diversidade e a promoção de uma educação efetivamente inclusiva.

2 Libras como língua de conhecimento e construção de saberes

A compreensão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de conhecimento representa uma das mais significativas transformações epistemológicas ocorridas no campo da educação de surdos nas últimas décadas. Durante grande parte da história, as pessoas surdas foram submetidas a modelos educacionais fundamentados em perspectivas clínico-terapêuticas que compreendiam a surdez como deficiência a ser corrigida. Nessa lógica, a língua de sinais foi frequentemente marginalizada ou proibida nos ambientes escolares, dificultando o desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos estudantes surdos.

Os avanços produzidos pelos estudos linguísticos, especialmente a partir das pesquisas pioneiras de Stokoe (1960), demonstraram que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria e apresentam todos os elementos necessários para serem reconhecidas como línguas naturais. A partir dessa constatação, tornou-se possível questionar concepções que associavam a aprendizagem e a construção do conhecimento exclusivamente às línguas orais.

No contexto brasileiro, o reconhecimento oficial da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 consolidou juridicamente aquilo que a comunidade surda já reivindicava historicamente: o reconhecimento de sua língua como meio legítimo de comunicação, expressão, cultura e produção de saberes. Esse marco legal permitiu a ampliação dos debates acerca do papel da Libras não apenas como instrumento comunicativo, mas como língua capaz de mediar processos complexos de aprendizagem e construção do conhecimento.

Segundo Alves e Frassetto (2015), a língua de sinais exerce papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das pessoas surdas, uma vez que possibilita a organização do pensamento, a ampliação das relações sociais e a constituição da subjetividade. As autoras destacam que a aquisição da língua de sinais favorece o desenvolvimento integral do sujeito, contribuindo para a formação de conceitos, para a elaboração simbólica da realidade e para a interação social.

Nesse sentido, compreender a Libras como língua de conhecimento implica reconhecer que os processos de aprendizagem são mediados pela linguagem. Sob influência das contribuições de Vygotsky, diversos estudos apontam que a linguagem constitui elemento central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao discutir a relação

entre linguagem e pensamento, Vygotsky (1998 apud Tostes; Lacerda, 2020) afirma que a linguagem desempenha papel decisivo na formação dos conceitos e na organização da atividade mental, permitindo ao sujeito compreender e interpretar o mundo que o cerca.

A educação de surdos, portanto, não pode ser concebida desvinculada da língua de sinais. A ausência de acesso precoce à Libras compromete significativamente os processos de escolarização e de construção do conhecimento. Conforme observam Dall'Asen e Pieczkowski (2022), muitas crianças surdas têm contato tardio com a língua de sinais, frequentemente apenas quando ingressam na escola, o que gera impactos importantes em seu desenvolvimento linguístico e acadêmico.

A literatura especializada evidencia que a Libras ocupa lugar central na constituição das identidades surdas. A língua de sinais possibilita o compartilhamento de experiências, narrativas, memórias e práticas culturais que fortalecem os vínculos comunitários. Nesse aspecto, a produção de conhecimento não ocorre de maneira isolada, mas é construída socialmente por meio das interações estabelecidas entre os membros da comunidade surda.

De acordo com Tostes e Lacerda (2020), o sujeito surdo bilíngue não pode ser compreendido apenas como usuário de duas línguas. Trata-se de um indivíduo que produz sentidos a partir de experiências sociais, culturais e linguísticas específicas, construindo formas particulares de compreender a realidade. Essa perspectiva amplia a compreensão do bilinguismo para além de uma dimensão técnica ou instrumental, situando-o no campo das relações identitárias e culturais.

A centralidade da Libras na produção do conhecimento torna-se ainda mais evidente quando se analisam os processos educacionais. Diversos estudos demonstram que estudantes surdos apresentam melhores condições de aprendizagem quando os conteúdos curriculares são mediados pela língua de sinais. Isso ocorre porque a Libras oferece acessibilidade linguística plena, permitindo que conceitos abstratos sejam compreendidos a partir de uma língua visual-espacial compatível com as experiências sensoriais dos sujeitos surdos.

Ao discutir o papel da Libras na escolarização, Silva e Silva (2016, p. 38) afirmam que “a Libras ocupa papel fundamental no desenvolvimento bicultural dos estudantes surdos, possibilitando acesso ao conhecimento e fortalecimento da identidade linguística”. Tal compreensão reforça a

necessidade de reconhecer a língua de sinais como elemento estruturante das práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos.

Essa discussão encontra respaldo em autores que defendem a educação bilíngue como espaço de resistência às práticas educacionais historicamente marcadas pelo ouvintismo. Moraes e Martins (2020) argumentam que a valorização da Libras rompe com modelos educacionais centrados exclusivamente na Língua Portuguesa e possibilita a emergência de novas formas de produção do conhecimento fundamentadas nas experiências visuais da comunidade surda.

Nesse contexto, destaca-se a seguinte reflexão:

A relevância da Libras ultrapassa os limites da comunicação cotidiana, constituindo-se como instrumento de desenvolvimento cognitivo, participação social e acesso ao conhecimento. Quando reconhecida como língua de instrução, a Libras possibilita que estudantes surdos construam significados, elaborem conceitos científicos e desenvolvam competências acadêmicas em condições linguísticas compatíveis com suas especificidades culturais e sensoriais. Sua presença nos espaços escolares representa não apenas uma questão de acessibilidade, mas o reconhecimento de uma língua legítima para ensinar, aprender e produzir conhecimento (Bairros; Leão; Boeira, 2025, p. 8).

A Libras desempenha papel epistemológico fundamental. Não se trata apenas de garantir acesso aos conteúdos escolares, mas de reconhecer que o conhecimento pode ser produzido, compartilhado e transformado por meio de uma língua visual-espacial. Essa compreensão rompe com concepções que historicamente associaram o conhecimento às línguas orais e fortalece perspectivas que valorizam a pluralidade linguística na produção dos saberes.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre Libras e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Estudos desenvolvidos por Almeida e Lacerda (2019) demonstram que a apropriação da escrita ocorre de maneira mais significativa quando mediada pela língua de sinais. Os autores observam que os estudantes surdos constroem sentidos em português a partir das experiências linguísticas desenvolvidas inicialmente em Libras, reforçando a importância da primeira língua para o desenvolvimento da segunda língua.

Nessa perspectiva, Quadros (1997 apud Bernardino; Pereira, 2019) argumenta que o ensino da Língua Portuguesa para surdos deve partir da Libras como língua de instrução, respeitando os processos específicos de aprendizagem dos estudantes surdos. Tal posicionamento rompe com

metodologias tradicionais que desconsideram as diferenças linguísticas presentes nos contextos educacionais.

Além das dimensões linguísticas e pedagógicas, a Libras também desempenha função política e cultural. Seu reconhecimento fortalece processos de resistência às práticas ouvintistas que historicamente invisibilizaram os saberes produzidos pela comunidade surda. Almeida (2025) destaca que o ouvintismo estrutural atua por meio da deslegitimação das epistemologias surdas e da imposição de modelos linguísticos centrados na experiência ouvinte. Nesse cenário, a valorização da Libras representa um movimento de afirmação identitária e de reconhecimento da diversidade linguística.

Por conseguinte, a Libras deve ser compreendida como língua de conhecimento, cultura e produção de saberes. Sua presença nos ambientes educacionais não constitui apenas uma estratégia de inclusão, mas uma condição fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade linguística e com o direito dos sujeitos surdos de aprenderem e produzirem conhecimento em sua própria língua. A consolidação dessa perspectiva exige políticas públicas, formação docente qualificada e reconhecimento da Libras como patrimônio linguístico, cultural e epistemológico da comunidade surda brasileira.

3 Bilinguismo, ensino e aprendizagem na educação de surdos

o bilinguismo constitui atualmente um dos principais referenciais teóricos e pedagógicos da educação de surdos, fundamentando práticas educacionais que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa concepção emerge em oposição aos modelos educacionais historicamente centrados na oralização e na assimilação linguística dos sujeitos surdos à cultura ouvinte, propondo uma abordagem que respeita as especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda.

A emergência do bilinguismo como paradigma educacional está associada às transformações ocorridas nos Estudos Surdos e nas pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais. A partir da segunda metade do século XX, tornou-se evidente que a aquisição de uma língua natural acessível desde os primeiros anos de vida constitui condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem escolar. Nesse contexto,

a Libras passou a ser compreendida como elemento estruturante dos processos educacionais destinados aos estudantes surdos.

Segundo Nordio e Neves (2023), a consolidação do bilinguismo na educação de surdos representou uma ruptura com modelos que compreendiam a surdez exclusivamente sob uma perspectiva clínica. Os autores argumentam que a educação bilíngue desloca o foco da deficiência para a diferença linguística, reconhecendo a comunidade surda como grupo cultural e linguístico específico. Tal mudança possibilitou a construção de propostas educacionais fundamentadas no respeito às singularidades dos estudantes surdos e na valorização da Libras como língua de instrução.

Ao discutir a constituição do sujeito bilíngue, Tostes e Lacerda (2020, p. 545) afirmam que o bilinguismo do surdo não deve ser reduzido ao simples domínio de duas línguas, mas compreendido como experiência social, cultural e identitária. Para as autoras, a convivência entre Libras e Língua Portuguesa produz formas específicas de construção de sentidos, influenciando a maneira como os sujeitos surdos interpretam o mundo e participam das práticas sociais.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Bakhtin (2003 apud Tostes; Lacerda, 2020), para quem a linguagem é constitutiva das relações sociais e da produção de significados. Sob essa perspectiva, o bilinguismo não representa apenas uma competência linguística, mas um processo contínuo de interação entre sujeitos, culturas e modos distintos de produção do conhecimento.

A educação bilíngue para surdos pressupõe que a aprendizagem ocorra inicialmente por meio da Libras. Isso significa que os conteúdos curriculares devem ser apresentados em uma língua plenamente acessível aos estudantes, favorecendo a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Nesse sentido, a Libras não ocupa posição secundária no processo educativo, mas constitui o principal instrumento de mediação pedagógica.

Bernardino e Pereira (2019) observam que muitos dos desafios enfrentados pelos estudantes surdos decorrem da ausência de uma língua de instrução adequada às suas especificidades linguísticas. Segundo as autoras, a aquisição da Língua Portuguesa escrita torna-se significativamente mais eficiente quando os estudantes possuem domínio consistente da Libras, evidenciando a interdependência entre primeira e segunda língua nos processos de aprendizagem.

A esse respeito, destaca-se a seguinte reflexão:

O ensino-aprendizagem da segunda língua numa proposta bilíngue de educação para surdos tem sido um desafio tanto para professores quanto para pesquisadores, uma vez que diversos fatores estão envolvidos, entre eles as diferenças de modalidade entre a primeira e a segunda língua, o acesso tardio à língua de sinais e a insuficiência da formação docente. Contudo, as pesquisas demonstram que o desenvolvimento da leitura e da escrita está diretamente relacionado ao domínio da língua de sinais e à utilização desta como língua de instrução nos contextos escolares (Bernardino; Pereira, 2019, p. 175).

A relação entre Libras e Língua Portuguesa escrita constitui um dos elementos centrais das propostas bilíngues. Diferentemente das abordagens tradicionais, que buscavam ensinar o português de forma desvinculada da experiência linguística dos estudantes surdos, a educação bilíngue reconhece que a aprendizagem da segunda língua ocorre a partir das competências construídas na primeira língua.

Nesse contexto, Almeida e Lacerda (2019) destacam que a escrita em Língua Portuguesa deve ser compreendida como processo de significação mediado pela Libras. Os autores observam que os estudantes surdos mobilizam conhecimentos previamente construídos em sua primeira língua para compreender estruturas textuais, produzir sentidos e elaborar discursos escritos.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1998 apud Quadros, 2006), que compreende a linguagem como instrumento mediador do pensamento e da aprendizagem. A partir desse entendimento, torna-se possível afirmar que o acesso à Libras favorece não apenas a comunicação, mas também o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos estudantes surdos.

A efetivação do bilinguismo, entretanto, depende de condições institucionais, pedagógicas e políticas que garantam a presença da Libras nos espaços educacionais. A simples matrícula de estudantes surdos em escolas comuns não assegura a existência de práticas bilíngues. Pelo contrário, diversos estudos apontam que muitos contextos escolares ainda reproduzem modelos centrados na Língua Portuguesa, relegando a Libras a uma função secundária.

Dias e Neves (2021) identificaram que, em diversas escolas inclusivas, a Libras é utilizada apenas como ferramenta de mediação para o ensino da Língua Portuguesa, sem ocupar efetivamente o lugar de língua de instrução. Tal cenário evidencia a distância existente entre os princípios

teóricos da educação bilíngue e as práticas efetivamente implementadas nas instituições escolares.

A problemática torna-se evidente na seguinte análise:

Embora as escolas investigadas oferecessem os suportes previstos pelas políticas educacionais, o trabalho pedagógico permanecia organizado a partir de uma lógica de adaptação do estudante surdo aos modelos já existentes. A Libras aparecia apenas como instrumento auxiliar para a aprendizagem da Língua Portuguesa, enquanto as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes eram frequentemente desconsideradas. Tal realidade demonstra o quanto ainda estamos distantes de uma educação verdadeiramente bilíngue e bicultural para surdos (Dias; Neves, 2021, p. 12).

Além das questões relacionadas ao currículo, a formação docente constitui um dos principais desafios para a implementação da educação bilíngue. A atuação em contextos educacionais bilíngues exige conhecimentos específicos sobre Libras, aquisição da linguagem, cultura surda e metodologias visuais de ensino. Entretanto, muitos cursos de formação inicial ainda apresentam carga horária reduzida destinada ao estudo dessas temáticas.

Hollosi e Vieira (2022) argumentam que a presença da Libras nos cursos de licenciatura representa avanço importante, mas insuficiente para garantir a formação de professores preparados para atuar em contextos bilíngues. Os autores ressaltam que a construção de práticas pedagógicas efetivas exige formação continuada, diálogo com a comunidade surda e compreensão das especificidades linguísticas dos estudantes.

Essa discussão ganha relevância diante da promulgação da Lei nº 14.191/2021, que instituiu oficialmente a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional no Brasil. Tal legislação fortaleceu o reconhecimento da Libras como língua de instrução e ampliou as possibilidades de implementação de propostas pedagógicas alinhadas aos princípios do bilinguismo.

Conforme observam Silva e Gimenez (2024), a legislação brasileira avançou significativamente na garantia dos direitos linguísticos da população surda. Contudo, persistem desafios relacionados à constituição de terminologias acadêmicas em Libras, à produção de materiais didáticos bilíngues e à ampliação do número de profissionais qualificados para atuar nesse campo.

A relevância do bilinguismo para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos pode ser observada também na educação superior.

À medida que a Libras passa a ocupar espaços de produção científica, pesquisa e ensino, amplia-se a possibilidade de participação dos sujeitos surdos nos processos de construção do conhecimento.

Nessa direção, destaca-se a seguinte contribuição:

A consolidação da educação bilíngue requer o reconhecimento da Libras como língua legítima de instrução e de produção do conhecimento. O acesso ao currículo por meio da língua de sinais possibilita que os estudantes surdos desenvolvam competências acadêmicas, fortaleçam sua identidade linguística e ampliem sua participação nos espaços educacionais. A aprendizagem deixa de ser um processo de adaptação ao universo ouvinte e passa a constituir experiência de construção de saberes em uma língua plenamente acessível (Bairros; Leão; Boeira, 2025, p. 14).

Sob essa perspectiva, o bilinguismo deve ser compreendido como política linguística, proposta pedagógica e projeto de emancipação social. Sua efetivação implica reconhecer a Libras como língua de instrução, cultura e conhecimento, garantindo aos estudantes surdos condições adequadas para aprender, produzir saberes e participar plenamente da vida acadêmica e social.

Por fim, a educação bilíngue para surdos configura-se como espaço de valorização das diferenças linguísticas e culturais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com a justiça linguística. Ao reconhecer a Libras como fundamento dos processos de ensino e aprendizagem, o bilinguismo promove não apenas acesso à educação, mas também o fortalecimento das identidades surdas e a ampliação das possibilidades de produção do conhecimento.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender a Libras como elemento central nos processos de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento na educação de surdos. Mais do que um instrumento de comunicação, a Língua Brasileira de Sinais configura-se como língua de instrução, produção de saberes, fortalecimento identitário e participação social, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos sujeitos surdos.

Os referenciais teóricos analisados evidenciam que o acesso precoce à Libras constitui condição indispensável para a constituição da

subjetividade, para a organização do pensamento e para a apropriação dos conhecimentos escolares. Nessa perspectiva, a língua de sinais assume função epistemológica, tornando-se mediadora dos processos de aprendizagem e da construção de significados. O reconhecimento dessa centralidade representa um avanço importante na superação de concepções que historicamente associaram o conhecimento exclusivamente às línguas orais.

Da mesma forma, verificou-se que a educação bilíngue se apresenta como proposta educacional capaz de responder às especificidades linguísticas da comunidade surda, ao reconhecer a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Essa concepção possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis, favorecendo a aprendizagem significativa e ampliando as oportunidades de participação acadêmica e social dos estudantes surdos.

Entretanto, os estudos analisados também revelam desafios persistentes para a efetivação das propostas bilíngues. Entre eles destacam-se a insuficiência da formação docente, a escassez de materiais didáticos produzidos em Libras, a permanência de práticas pedagógicas influenciadas por perspectivas ouvintistas e as dificuldades de implementação das políticas linguísticas nos diferentes níveis educacionais. Tais aspectos demonstram que os avanços legais conquistados nas últimas décadas ainda demandam esforços institucionais e políticos para sua plena concretização.

Observa-se, ainda, que a valorização da Libras ultrapassa os limites da escolarização, constituindo-se como instrumento de resistência cultural, afirmação identitária e produção de conhecimento. O fortalecimento das epistemologias surdas e o reconhecimento da comunidade surda como produtora de saberes representam movimentos fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a diversidade linguística e com a justiça social.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da educação bilíngue depende do reconhecimento efetivo da Libras como língua de conhecimento, da ampliação das políticas de formação de profissionais, da produção de recursos pedagógicos acessíveis e do fortalecimento de práticas educacionais que respeitem as singularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Somente por meio dessas ações será possível garantir condições mais equitativas de acesso ao conhecimento, à escolarização e à participação plena nos diferentes espaços sociais e acadêmicos.

Referências

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Português como segunda língua: a escrita de surdos em aprendizagem coletiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 899-917, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653579436691>.

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

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. **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.

BAIROS, Luis Eduardo Perroni; LEÃO, Alex Sandro Gomes; BOEIRA, Silvana Peterini. O reconhecimento da Libras como língua de instrução: evidências na literatura científica e implicações para a educação de surdos. **Revista DELOS**, Curitiba, v. 18, n. 75, p. 1-20, 2025. DOI: 10.55905/rdelosv18.n75-103.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Desafios no ensino-aprendizagem da segunda língua numa proposta bilíngue de educação para surdos. **Revista de Letras**, Cascavel, v. 20, n. 48, p. 174-193, 2019. DOI: 10.5935/1981-4755.20190046.

DIAS, Elayne Cristina Rocha; NEVES, Libéria Rodrigues. Estudantes surdos na escola comum: desafios para a educação bilíngue. **Conjecturas**, São Paulo, v. 21, n. 6, p. 1-21, 2021. DOI: 10.53660/CONJ-445-501.

HOLLOSI, Marcio; VIEIRA, Claudia Regina. O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) sob a ótica de um professor surdo e de uma professora ouvinte: o lugar da Libras no currículo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 54, número especial, p. 90-95, 2022.

NORDIO, Vera Aparecida; NEVES, Rogério da Costa. Educação de surdos no Brasil e bilinguismo: um olhar sobre o tema. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 1-19, 2023.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia**

Escolar e Educacional, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201917>.

SILVA, Gabriel Oliveira da; GIMENEZ, Felipe Vieira. Bilinguismo para surdos na educação superior: o que diz a legislação brasileira? **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 19, n. 1, p. 334-352, 2024.

TOSTES, Raissa Siqueira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 541-553, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DIREITOS EDUCACIONAIS DAS PESSOAS SURDA

Priscilla Fonseca Cavalcante¹

1 Introdução

As discussões acerca das políticas linguísticas e dos direitos educacionais das pessoas surdas têm ocupado posição de destaque no cenário acadêmico, político e social brasileiro nas últimas décadas. Tal movimento está diretamente relacionado às transformações ocorridas na compreensão da surdez, que passou gradativamente de uma perspectiva predominantemente clínico-terapêutica para uma abordagem sociocultural e linguística, na qual os sujeitos surdos são reconhecidos como integrantes de uma comunidade linguística específica, portadora de uma língua própria, de valores culturais compartilhados e de formas particulares de produção de conhecimento.

A educação de pessoas surdas foi marcada por práticas excludentes e por políticas educacionais fundamentadas na hegemonia da língua oral. Durante muitos anos, a escolarização desses sujeitos esteve associada à tentativa de normalização por meio da oralização, desconsiderando a língua de sinais como instrumento legítimo de comunicação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Conforme destacam Fernandes e Moreira (2014), as políticas educacionais direcionadas à população surda foram constituídas em meio a disputas ideológicas relacionadas à gestão das línguas utilizadas nos processos de escolarização, produzindo impactos significativos sobre o acesso ao conhecimento e sobre a construção identitária dos estudantes surdos.

Nesse contexto, a emergência dos movimentos sociais surdos desempenhou papel fundamental na reivindicação do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na defesa de uma educação bilíngue que respeitasse as especificidades linguísticas dessa população. Tais mobilizações contribuíram para importantes avanços legais, especialmente

1 Professora do Magistério Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, bem como a publicação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, responsável por regulamentar essa legislação e estabelecer diretrizes para sua implementação nos diferentes espaços sociais e educacionais.

Segundo Quadros (2006), as políticas linguísticas voltadas à educação de surdos configuram-se como espaços permanentes de negociação entre demandas sociais, interesses governamentais e reivindicações da comunidade surda. Dessa forma, as decisões relacionadas à educação bilíngue, à formação de professores, à presença de intérpretes e à organização dos espaços escolares não podem ser compreendidas apenas como questões pedagógicas, mas também como expressões de disputas políticas em torno do reconhecimento de direitos linguísticos e culturais.

A compreensão da educação de surdos sob a ótica dos direitos linguísticos amplia significativamente o debate sobre inclusão escolar. Nesse sentido, não se trata apenas de garantir acesso físico à escola ou disponibilizar recursos de acessibilidade, mas de assegurar condições efetivas para que os estudantes surdos possam aprender por meio de sua primeira língua. Rodrigues (2016) argumenta que os direitos linguísticos constituem parte essencial dos direitos humanos, uma vez que o acesso à língua representa condição indispensável para a participação social, para a construção da identidade e para o exercício pleno da cidadania.

Sob essa perspectiva, as políticas linguísticas assumem papel estratégico na promoção da justiça social e educacional. Conforme Piconi (2019), a educação de surdos representa uma das principais esferas de atuação das políticas linguísticas brasileiras, uma vez que grande parte dos sujeitos surdos tem seu primeiro contato sistematizado com a Libras em ambientes educacionais. Tal realidade confere às instituições escolares a responsabilidade de promover práticas que garantam o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social desses estudantes, respeitando suas diferenças e assegurando seus direitos.

Nas últimas décadas, novos marcos legais ampliaram as discussões acerca da educação bilíngue de surdos no Brasil. Entre eles destaca-se a Lei nº 14.191, de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reconheceu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino. Para Ferreira e Chahini (2024), essa conquista representa resultado de longos processos de mobilização política e social

conduzidos pela comunidade surda, consolidando o reconhecimento da Libras como língua de instrução e reafirmando a necessidade de políticas educacionais específicas para esse público.

Entretanto, apesar dos avanços legislativos observados ao longo das últimas décadas, diversos desafios permanecem presentes na efetivação dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas. A insuficiência de profissionais bilíngues, a escassez de materiais didáticos em Libras, as dificuldades na implementação de escolas e classes bilíngues e a permanência de concepções centradas na deficiência ainda constituem obstáculos significativos para a concretização das garantias previstas em lei.

Martins e Lopes (2024) defendem que a lógica da acessibilidade, frequentemente adotada nas políticas inclusivas, nem sempre é suficiente para assegurar os direitos linguístico-educacionais dos estudantes surdos. As autoras argumentam que o reconhecimento da Libras deve ultrapassar sua função instrumental de acesso à informação e ser compreendido como elemento constitutivo da experiência cultural, identitária e educacional da comunidade surda. Nessa perspectiva, o debate sobre direitos linguísticos não se restringe à oferta de recursos de acessibilidade, mas envolve o reconhecimento da diversidade linguística brasileira e a valorização das formas visuais de produção e circulação do conhecimento.

Além disso, a consolidação de políticas linguísticas voltadas à população surda exige investimentos permanentes em formação docente, planejamento curricular, produção de materiais bilíngues e fortalecimento das redes de apoio educacional. Conforme Lopes (2025 apud Martins; Lopes, 2024), a efetivação dos direitos linguísticos depende da articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da Libras como língua de instrução, comunicação e interação social.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar as reflexões acerca das relações entre políticas linguísticas e direitos educacionais das pessoas surdas, considerando os avanços conquistados, os desafios persistentes e as perspectivas futuras para a construção de uma educação efetivamente bilíngue, inclusiva e socialmente justa. Assim, este estudo tem como objetivo discutir os fundamentos das políticas linguísticas voltadas à população surda e analisar sua contribuição para a garantia dos direitos educacionais, compreendendo a Libras como elemento central na promoção da cidadania, da equidade e do reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade brasileira.

2 Políticas linguísticas e o reconhecimento dos direitos das pessoas surdas

As políticas linguísticas constituem um conjunto de ações, decisões e intervenções promovidas por instituições governamentais e sociais com o objetivo de regular, promover, proteger ou orientar o uso das línguas em determinados contextos. No campo da educação de surdos, tais políticas assumem relevância singular, uma vez que envolvem o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua legítima de instrução, comunicação, interação social e construção de conhecimentos. Nesse sentido, discutir políticas linguísticas implica compreender as relações entre língua, poder, identidade, cultura e cidadania, especialmente quando se trata de grupos historicamente marginalizados.

Durante grande parte da história da educação dos surdos, as políticas educacionais brasileiras foram fundamentadas em concepções oralistas que privilegiavam exclusivamente a língua oral majoritária. Esse modelo desconsiderava as especificidades linguísticas da comunidade surda e restringia o acesso dos estudantes surdos a processos educacionais compatíveis com suas formas de comunicação. Conforme Fernandes e Moreira (2014), a trajetória das políticas educacionais voltadas aos surdos foi marcada por disputas ideológicas relacionadas à gestão das línguas no espaço escolar, refletindo diferentes concepções sobre a surdez e sobre os direitos linguísticos dessa população.

Nesse contexto, o reconhecimento da Libras representa uma das mais importantes conquistas políticas e sociais da comunidade surda brasileira. A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, constituiu um marco histórico ao reconhecer oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas. Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou essa legislação e estabeleceu diretrizes para a difusão da Libras, a formação de professores, a presença de intérpretes e a organização da educação bilíngue.

Segundo Piconi (2019), a educação de surdos ocupa posição central no âmbito das políticas linguísticas brasileiras, uma vez que a maioria dos sujeitos surdos adquire a língua de sinais em ambientes institucionais e educacionais, e não no contexto familiar. Essa característica confere à escola uma responsabilidade ampliada no processo de aquisição linguística e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos.

Nessa perspectiva, o conceito de direito linguístico emerge como elemento fundamental para a compreensão das demandas da comunidade surda. Os direitos linguísticos referem-se à garantia de que indivíduos e grupos possam utilizar, preservar, desenvolver e transmitir suas línguas em diferentes espaços sociais. No caso das pessoas surdas, esses direitos envolvem o acesso à educação por meio da Libras, a valorização da cultura surda e o reconhecimento de sua identidade linguística.

Rodrigues (2016, p. 345) afirma que:

Os direitos linguísticos ultrapassam a simples garantia de comunicação, pois envolvem a valorização da língua como patrimônio cultural, instrumento de participação social e elemento fundamental para a constituição das identidades dos grupos minoritários.

Essa compreensão amplia o debate sobre inclusão escolar, deslocando-o de uma perspectiva exclusivamente assistencialista para uma abordagem fundamentada na justiça linguística e no reconhecimento das diferenças culturais.

As políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas também devem ser compreendidas à luz dos movimentos sociais que historicamente reivindicaram o reconhecimento da Libras e a implementação de uma educação bilíngue. Conforme Quadros (2006), a formulação dessas políticas não ocorre de maneira linear ou consensual, mas resulta de constantes negociações entre diferentes grupos sociais, instituições governamentais e representantes da comunidade surda.

Nesse sentido, Quadros (2006, p. 145) destaca:

A educação de surdos está sendo estruturada em vários estados brasileiros buscando atender às diretrizes nacionais e às reivindicações da comunidade surda, constituindo-se em um espaço permanente de negociações entre políticas públicas, práticas educacionais e movimentos sociais.

O reconhecimento dos direitos linguísticos das pessoas surdas está diretamente relacionado à participação ativa da comunidade surda nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais.

Ao analisar o papel das políticas linguísticas na educação dos surdos, Piconi (2019, p. 12) afirma:

A maioria das pessoas surdas adquire as línguas de sinais no contexto institucionalizado e educacional, portanto, fora do contexto familiar, o que confere aos espaços educacionais uma importante esfera das políticas linguísticas. Isso ocorre porque os espaços institucionalizados

são mais sensíveis ao gerenciamento, controle e padronização de valores e normas acerca da língua e de seus usuários, tornando-se centrais na discussão dos direitos linguísticos dos surdos.

A reflexão da autora evidencia que a escola não é apenas espaço de escolarização, mas também ambiente de constituição linguística, cultural e identitária dos sujeitos surdos.

Além da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, outros dispositivos legais contribuíram para fortalecer os direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas. Entre eles destacam-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e, mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021, que instituiu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional.

Ferreira e Chahini (2024) observam que a Lei nº 14.191/2021 representa uma conquista histórica da comunidade surda brasileira, resultado de décadas de mobilização política em defesa de uma educação que respeite as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Segundo as autoras, a legislação fortalece o reconhecimento da Libras como língua de instrução e amplia as possibilidades de organização de escolas e classes bilíngues.

Ferreira e Chahini (2024, p. 8) destacam:

O reconhecimento da educação bilíngue de surdos como modalidade educacional constitui um avanço significativo para a garantia dos direitos linguísticos e educacionais dessa população. Tal reconhecimento possibilita que a Libras seja compreendida não apenas como recurso de acessibilidade, mas como língua de instrução, comunicação e interação nos processos de ensino e aprendizagem.

A valorização da Libras como língua de instrução representa uma mudança paradigmática na compreensão da educação de surdos, deslocando o foco da deficiência para a diferença linguística.

Sob essa ótica, as políticas linguísticas devem ser compreendidas como instrumentos de promoção da equidade social. Conforme Martins e Lopes (2024), limitar a Libras à condição de recurso acessível significa reduzir sua potência cultural, identitária e educacional. As autoras defendem a necessidade de superar a lógica da mera acessibilidade para avançar na construção de um efetivo direito linguístico-educacional.

Martins e Lopes (2024, p. 10) afirmam:

A educação de surdos não pode ser compreendida apenas pela lógica do acesso. É necessário reconhecer que a língua de sinais constitui um direito linguístico-educacional que ultrapassa a acessibilidade, pois envolve reconhecimento cultural, pertencimento comunitário e condições efetivas de produção de conhecimento.

Tal posicionamento reforça a necessidade de políticas públicas comprometidas com o fortalecimento da Libras em todos os níveis educacionais.

A literatura especializada também destaca a relação entre políticas linguísticas e educação bilíngue. Para Thoma (2016), os discursos presentes nas políticas educacionais contemporâneas revelam diferentes formas de compreender a educação dos surdos, evidenciando disputas em torno da definição dos espaços de escolarização, das práticas pedagógicas e das identidades surdas.

Conforme aponta Skliar (1998 apud Thoma, 2016), a educação bilíngue deve ser compreendida como um projeto político e cultural voltado ao reconhecimento da diferença surda, e não apenas como uma metodologia de ensino. Nessa perspectiva, a Libras assume papel central na constituição da subjetividade e da cidadania dos sujeitos surdos.

Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022, p. 754) destacam:

Pensar a Libras como língua da escola significa reconhecer sua capacidade de produzir experiências educativas, constituir sujeitos e promover formas de participação social. Trata-se de compreender a língua de sinais para além da comunicação, atribuindo-lhe centralidade nos processos de ensino, aprendizagem e formação humana.

Essa compreensão fortalece a defesa de uma educação bilíngue fundamentada nos direitos linguísticos e na valorização da diversidade cultural.

Por fim, o reconhecimento dos direitos das pessoas surdas demanda não apenas a existência de legislações específicas, mas também a efetivação de políticas públicas capazes de assegurar sua implementação. Isso envolve investimentos em formação docente, produção de materiais didáticos em Libras, ampliação das escolas bilíngues, fortalecimento da pesquisa acadêmica e participação ativa da comunidade surda nos processos decisórios.

Como afirmam Pereira e Almeida (2024), o direito linguístico da população surda somente se concretiza quando a Libras é reconhecida como língua de instrução, interação e produção de conhecimento, garantindo

às pessoas surdas condições efetivas de participação social, educacional e cultural. Assim, as políticas linguísticas assumem papel estratégico na promoção da cidadania, da justiça social e da valorização das diferenças linguísticas que caracterizam a sociedade brasileira.

3 Direitos educacionais, educação bilíngue e desafios para a efetivação das políticas públicas

A discussão sobre os direitos educacionais das pessoas surdas tem se consolidado como um dos principais temas no campo da Educação Especial, da Educação Bilíngue e das Políticas Linguísticas. Essa centralidade decorre do reconhecimento de que a garantia do acesso à educação não pode ser reduzida à simples matrícula em instituições escolares, mas deve contemplar condições efetivas para a aprendizagem, o desenvolvimento linguístico, a participação social e a construção da identidade cultural dos sujeitos surdos. Nesse contexto, a educação bilíngue emerge como uma proposta educacional comprometida com o reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), configurando-se como um direito linguístico e educacional fundamental.

Os sistemas educacionais brasileiros foram estruturados a partir de uma lógica monolíngue, baseada na predominância da língua portuguesa oral e escrita. Tal organização produziu inúmeras barreiras para os estudantes surdos, uma vez que desconsiderava as especificidades linguísticas decorrentes da experiência visual da surdez. Como consequência, muitos estudantes enfrentaram dificuldades de acesso ao currículo, elevados índices de evasão escolar e baixos níveis de proficiência em leitura e escrita.

Fernandes e Moreira (2014) argumentam que a escolarização dos estudantes surdos foi marcada por tensões entre as políticas de inclusão escolar e as reivindicações da comunidade surda em defesa de uma educação bilíngue. Segundo as autoras, a ausência de uma política linguística consistente contribuiu para a fragilização dos processos de ensino e aprendizagem, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades dos estudantes surdos.

A defesa da educação bilíngue está fundamentada no reconhecimento da Libras como língua natural das comunidades surdas brasileiras. Nesse modelo, a língua de sinais não desempenha apenas função comunicativa, mas constitui instrumento de desenvolvimento cognitivo, interação social,

produção cultural e construção identitária. A Língua Portuguesa, por sua vez, é ensinada prioritariamente em sua modalidade escrita, respeitando os processos de aquisição linguística próprios dos sujeitos surdos.

Quadros (1997 apud Silva; Barbosa, 2026) destaca que a educação bilíngue para surdos pressupõe o acesso precoce à língua de sinais, uma vez que ela constitui a base para o desenvolvimento das demais competências linguísticas e cognitivas. Tal compreensão rompe com perspectivas que historicamente subordinavam a Libras à língua portuguesa e reforça sua condição de língua plena e legítima.

A institucionalização da Educação Bilíngue de Surdos ganhou novo impulso com a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e reconheceu oficialmente a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional. Essa legislação representa um marco significativo no processo de reconhecimento dos direitos educacionais da população surda, uma vez que legitima a oferta de escolas e classes bilíngues e fortalece a Libras como língua de instrução.

Ferreira e Chahini (2024) observam que a aprovação dessa legislação resultou de décadas de mobilização política conduzida pelos movimentos surdos brasileiros. As autoras ressaltam que a conquista ultrapassa aspectos normativos e simboliza o reconhecimento das demandas históricas da comunidade surda por uma educação construída a partir de suas especificidades linguísticas e culturais.

Ferreira e Chahini (2024, p. 12) afirmam:

A Lei nº 14.191/2021 representa um importante avanço na trajetória da educação dos surdos brasileiros, uma vez que reconhece a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino e estabelece diretrizes que possibilitam a organização de espaços educacionais mais adequados às necessidades linguísticas dessa população. Trata-se de uma conquista histórica resultante de intensas mobilizações sociais e políticas.

Esse reconhecimento legal fortalece a compreensão de que a educação bilíngue não constitui privilégio ou atendimento especializado complementar, mas um direito educacional assegurado por legislação específica.

Entretanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação dos direitos educacionais. Diversos estudos apontam que ainda existem significativas dificuldades relacionadas à implementação das políticas públicas voltadas à educação bilíngue de surdos. Entre os principais desafios destacam-se a insuficiência de professores bilíngues, a escassez de

materiais didáticos em Libras, a limitada oferta de escolas bilíngues e a permanência de práticas pedagógicas centradas na lógica ouvinte.

Nesse sentido, Martins e Lopes (2024) argumentam que muitas políticas inclusivas permanecem ancoradas na lógica da acessibilidade, compreendendo a Libras apenas como instrumento de mediação do conhecimento escolar produzido em língua portuguesa. Segundo as autoras, essa concepção reduz o potencial da língua de sinais e limita o reconhecimento dos direitos linguístico-educacionais dos estudantes surdos.

Martins e Lopes (2024, p. 13) afirmam:

O direito linguístico-educacional das pessoas surdas exige mais do que mecanismos de acessibilidade. Requer o reconhecimento da Libras como língua de produção de conhecimento, de constituição subjetiva e de participação política. Quando reduzida à função de mediação, a língua de sinais perde sua centralidade enquanto elemento estruturante da experiência educacional surda.

A reflexão apresentada evidencia que a efetivação dos direitos educacionais está diretamente relacionada à valorização da Libras como língua de instrução e não apenas como recurso auxiliar de comunicação.

Outro desafio relevante refere-se à formação de profissionais da educação. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da Libras nos cursos de formação de professores e definiu diretrizes para a preparação de docentes bilíngues. Todavia, pesquisas recentes indicam que a carga horária destinada ao ensino da Libras em muitos cursos de licenciatura ainda é insuficiente para garantir competências linguísticas adequadas ao exercício profissional.

Conforme Lima (2018), a efetividade das políticas educacionais para surdos depende da articulação entre política educacional e política linguística. A autora defende que a educação bilíngue somente se concretiza quando existe planejamento institucional capaz de assegurar recursos humanos, materiais didáticos, formação continuada e ambientes favoráveis ao desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos.

Além disso, a implementação da educação bilíngue exige mudanças curriculares significativas. A organização curricular tradicional frequentemente desconsidera a visualidade como elemento estruturante dos processos de aprendizagem dos estudantes surdos. Dessa forma, a construção de currículos bilíngues requer metodologias visuais, materiais

acessíveis e estratégias pedagógicas que valorizem a Libras como eixo central do processo educativo.

Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022, p. 756) destacam:

Pensar a Libras como língua da escola implica reorganizar práticas pedagógicas, currículos, tempos e espaços educativos. Não se trata apenas de traduzir conteúdos produzidos em língua portuguesa, mas de construir experiências educacionais em que a língua de sinais ocupe posição central na produção e circulação dos conhecimentos escolares.

Tal perspectiva amplia a compreensão sobre educação bilíngue, demonstrando que sua implementação exige transformações estruturais e pedagógicas que ultrapassam a simples presença de intérpretes em sala de aula.

Outro aspecto relevante refere-se à Educação Superior. Embora a legislação brasileira assegure o acesso dos estudantes surdos às universidades, diversos obstáculos continuam presentes nesse nível de ensino. Silva e Gimenez (2024) destacam que a ausência de terminologias acadêmicas consolidadas em Libras, a escassez de profissionais especializados e a dependência excessiva da atuação dos intérpretes constituem desafios importantes para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

Segundo os autores, a efetivação dos direitos educacionais na Educação Superior demanda políticas institucionais capazes de promover acessibilidade linguística, desenvolvimento terminológico, produção de materiais bilíngues e fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A análise das políticas públicas também evidencia a necessidade de participação ativa da comunidade surda nos processos decisórios. Conforme Skliar (1998 apud Thoma, 2016), a construção de políticas educacionais para surdos deve considerar as vozes e experiências dos próprios sujeitos surdos, evitando que decisões sejam tomadas exclusivamente a partir de perspectivas ouvintes.

Pereira e Almeida (2024, p. 18) afirmam:

A efetivação da Educação Bilíngue de Surdos exige o reconhecimento da Libras como língua de instrução, comunicação e interação social, bem como investimentos contínuos em formação docente, produção de materiais didáticos, organização curricular e fortalecimento das instituições educacionais. Sem essas condições, os direitos linguísticos permanecem formalmente reconhecidos, mas materialmente limitados.

Essa constatação evidencia que os avanços legislativos conquistados nas últimas décadas representam apenas uma etapa do processo de garantia dos direitos educacionais das pessoas surdas.

Por fim, a consolidação da educação bilíngue depende da articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diferença linguística e cultural. O reconhecimento da Libras como língua de instrução, a ampliação da oferta de escolas bilíngues, a formação qualificada de professores e a participação da comunidade surda constituem elementos indispensáveis para a construção de sistemas educacionais mais democráticos e inclusivos. Dessa forma, os direitos educacionais das pessoas surdas deixam de ser compreendidos apenas como mecanismos de acesso e passam a ser reconhecidos como instrumentos fundamentais para a promoção da cidadania, da equidade e da justiça linguística na sociedade brasileira.

4 Considerações finais

A análise das políticas linguísticas e dos direitos educacionais das pessoas surdas evidencia avanços significativos ocorridos no cenário brasileiro, especialmente a partir do reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da Lei nº 10.436/2002, de sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 e da instituição da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional pela Lei nº 14.191/2021. Tais marcos legais representam importantes conquistas históricas da comunidade surda e refletem décadas de mobilização social em defesa do reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural.

Ao longo deste estudo, verificou-se que as políticas linguísticas desempenham papel fundamental na garantia dos direitos educacionais das pessoas surdas, uma vez que asseguram condições para o acesso, a permanência e o sucesso escolar por meio da Libras como língua de instrução, comunicação e interação. Nesse sentido, o reconhecimento dos direitos linguísticos ultrapassa a simples oferta de recursos de acessibilidade, envolvendo o respeito à identidade surda, à cultura visual e às especificidades dos processos de aprendizagem dessa população.

Constatou-se, ainda, que a educação bilíngue constitui um dos principais instrumentos para a efetivação desses direitos, pois possibilita o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos a partir de sua primeira língua, ao mesmo tempo em que promove o ensino

da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Entretanto, apesar dos avanços normativos observados nas últimas décadas, permanecem desafios relacionados à implementação efetiva das políticas públicas, incluindo a formação de professores bilíngues, a ampliação da oferta de escolas e classes bilíngues, a produção de materiais didáticos em Libras e o fortalecimento das condições de acessibilidade linguística em todos os níveis educacionais.

Dessa forma, conclui-se que a consolidação dos direitos educacionais das pessoas surdas depende da articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da Libras e da cultura surda. Mais do que garantir o acesso à escola, é necessário assegurar condições efetivas para a participação, a aprendizagem e o exercício pleno da cidadania. Assim, o fortalecimento das políticas linguísticas voltadas à comunidade surda configura-se como elemento indispensável para a promoção da equidade, da justiça social e do reconhecimento da diversidade linguística presente na sociedade brasileira.

Referências

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

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

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Lei nº 14.191/2021 e suas proposições na/para educação de discentes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, e135476, 2024.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Lei nº 14.191/2021 e suas proposições na/para educação de discentes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, e135476, 2024.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na edu-**

cação dos e para os surdos. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024.

PEREIRA, Daniane; ALMEIDA, Wolney Gomes. Políticas linguísticas e direito linguístico de/para comunidades surdas: perspectivas e desafios. 2024.

PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importante esfera das políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importante esfera das políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

RODRIGUES, Verônica de Oliveira Louro. Os direitos linguísticos no ensino de surdos no Brasil: uma valorização de línguas? **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 53, p. 343-358, 2016.

SILVA, Gabriel Oliveira da; GIMENEZ, Felipe Vieira. **Bilinguismo para surdos na educação superior: o que diz a legislação brasileira?** 2024.

SILVA, Ludmila Serjoni Moraes; BARBOSA SILVA, Wellington Jhonner D. Direitos educacionais e linguísticos de estudantes surdos: diálogos entre Libras e Língua Portuguesa. **Lumen et Virtus**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 58, p. 1-25, 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governmentação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a Libras como língua da escola. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 742-760, 2022.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: SABERES, PRÁTICAS E DESAFIOS

Marcela Leal Junqueira Pinheiro¹

1 Introdução

A formação docente para a educação de surdos constitui uma temática central no debate educacional contemporâneo, especialmente diante dos avanços legais, políticos e pedagógicos relacionados ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à consolidação da educação bilíngue no Brasil. A ampliação do acesso de estudantes surdos às instituições de ensino tem evidenciado a necessidade de professores preparados para atuar em contextos linguísticos e culturais específicos, capazes de compreender as singularidades da experiência surda e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os pressupostos da inclusão e da educação bilíngue.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por diferentes concepções pedagógicas, que oscilaram entre perspectivas oralistas, comunicação total e abordagens bilíngues. Durante longos períodos, predominou a compreensão da surdez como deficiência a ser corrigida, o que resultou em práticas educacionais centradas na oralização e na negação das línguas de sinais. Entretanto, os movimentos sociais surdos e os avanços dos Estudos Surdos contribuíram para a construção de uma perspectiva socioantropológica da surdez, compreendendo os sujeitos surdos como membros de uma comunidade linguística e cultural específica.

Nesse contexto, o reconhecimento oficial da Libras por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representaram marcos fundamentais para a reorganização das políticas educacionais voltadas à população surda. Essas normativas estabeleceram diretrizes para a formação de profissionais

1 Mestranda em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

da educação, determinando a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e enfatizando a necessidade de qualificação docente para o atendimento educacional dos estudantes surdos.

De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013), a educação de surdos demanda profissionais capazes de compreender a condição bilíngue desses estudantes, reconhecendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal perspectiva exige mudanças significativas na formação docente, uma vez que o ensino para estudantes surdos não pode ser reduzido à presença de intérpretes em sala de aula, mas requer práticas pedagógicas que considerem aspectos linguísticos, culturais e identitários da comunidade surda.

Conforme argumentam Vieira-Machado e Lopes (2016), a constituição de uma educação bilíngue está diretamente relacionada à formação de professores de surdos, exigindo profissionais comprometidos ética e esteticamente com os saberes produzidos pela comunidade surda. As autoras defendem que o professor de surdos deve ser compreendido como um intelectual específico, cuja atuação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, envolvendo a mediação cultural e linguística dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao analisar a produção científica sobre a temática, Muttão e Lodi (2018) identificaram que a formação inicial de professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere às especificidades da educação de surdos. Segundo as autoras, em muitos cursos de licenciatura, a formação relacionada à surdez restringe-se à disciplina de Libras, o que se mostra insuficiente para preparar os futuros docentes para os desafios encontrados na prática educacional.

Nessa direção, Dias (2018) destaca que a diferença linguística dos estudantes surdos permanece como um dos principais desafios para a atuação docente. O autor argumenta que ainda prevalecem práticas pedagógicas fundamentadas na oralidade, dificultando a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Além disso, observa-se frequente confusão entre os papéis desempenhados pelo professor regente e pelo intérprete de Libras, o que compromete a efetividade dos processos educativos destinados aos estudantes surdos.

A problemática da formação docente também pode ser compreendida a partir das discussões sobre inclusão escolar. Guarinello *et al.* (2006) observaram que muitos professores atribuem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes surdos às limitações impostas pela própria

surdez, desconsiderando a influência das condições pedagógicas oferecidas pela escola. Tal perspectiva evidencia a necessidade de processos formativos que promovam reflexões críticas acerca das concepções de surdez e das responsabilidades institucionais relacionadas à garantia do direito à educação.

Segundo Candau (2008 apud Almeida; Lima, 2025), uma educação comprometida com a diversidade deve reconhecer as diferenças como elementos constitutivos dos processos educativos, promovendo práticas que valorizem a pluralidade cultural presente nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a formação docente assume papel estratégico na construção de ambientes inclusivos capazes de acolher as especificidades dos estudantes surdos e favorecer sua participação plena nos processos de escolarização.

Em consonância com essa discussão, Lopes e Bernardes (2025) afirmam que a educação bilíngue para surdos continua representando um desafio para os cursos de formação de professores, especialmente em sociedades marcadas pela predominância das línguas majoritárias e pela histórica desvalorização das línguas de sinais. Para as autoras, a formação docente deve contemplar não apenas conhecimentos linguísticos sobre a Libras, mas também metodologias específicas para o ensino bilíngue, práticas visuais de aprendizagem e conhecimentos relacionados à cultura surda.

A literatura recente também aponta que as fragilidades da formação docente repercutem diretamente na organização curricular das escolas e na implementação de políticas inclusivas. Romário (2025) destaca que a ausência de formação adequada em Libras, a escassez de intérpretes educacionais e a falta de currículos sensíveis às diferenças linguísticas têm contribuído para a manutenção de barreiras educacionais enfrentadas pelos estudantes surdos. Segundo o autor, tais limitações acabam transferindo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por toda a comunidade escolar.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível aprofundar as discussões sobre os saberes necessários à docência na educação de surdos, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nesse campo. A formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo, articulado às transformações sociais, culturais e linguísticas que permeiam a educação contemporânea, contribuindo para a construção de práticas educativas que assegurem o direito dos estudantes surdos ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar.

2 Saberes docentes e formação profissional na educação de surdos

A discussão acerca dos saberes docentes na educação de surdos envolve um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos, linguísticos, culturais e pedagógicos que ultrapassam a formação tradicional oferecida nos cursos de licenciatura. A atuação docente nesse contexto exige a compreensão da surdez não apenas como uma condição biológica, mas como uma experiência sociocultural e linguística que demanda práticas educacionais específicas e comprometidas com os princípios da educação bilíngue.

A ampliação das políticas de inclusão e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua da comunidade surda impulsionaram novos debates sobre a formação dos profissionais da educação. Entretanto, apesar dos avanços legais conquistados nas últimas décadas, ainda persistem fragilidades na formação inicial e continuada dos professores que atuam com estudantes surdos. Tais limitações repercutem diretamente na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e na efetivação do direito à educação linguística e culturalmente acessível.

Nesse contexto, os saberes docentes podem ser compreendidos como um conjunto de conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional, envolvendo dimensões acadêmicas, experienciais e sociais. Tardif (2014) afirma que os saberes dos professores são plurais e resultam da articulação entre formação profissional, conhecimentos disciplinares, curriculares e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Na educação de surdos, essa pluralidade assume contornos ainda mais complexos, uma vez que o professor necessita compreender aspectos relacionados à Libras, à cultura surda, às metodologias visuais e às especificidades do ensino bilíngue.

A formação docente para a educação de surdos demanda, inicialmente, o reconhecimento da Libras como elemento estruturante dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme apontam Lacerda, Albres e Drago (2013), a língua de sinais constitui elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos estudantes surdos, sendo indispensável para a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. A ausência desse conhecimento linguístico compromete a interação entre professor e estudante, dificultando o acesso

aos conteúdos curriculares e limitando a participação dos alunos nos processos educacionais.

Muttão e Lodi (2018) destacam que a maioria das pesquisas sobre formação docente para a educação de surdos evidencia a insuficiência da preparação oferecida nos cursos de licenciatura. Segundo as autoras, a inclusão da disciplina de Libras, embora represente importante conquista, não tem sido suficiente para garantir a formação adequada dos futuros professores.

Conforme afirmam as pesquisadoras:

As especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina Libras. Esta realidade tem demandado dos professores a busca por formação continuada (Muttão; Lodi, 2018, p. 53).

Essa constatação revela que a simples oferta de conteúdos introdutórios sobre Libras não assegura a construção dos conhecimentos necessários para a atuação em contextos educacionais bilíngues. A formação docente precisa contemplar discussões sobre aquisição da linguagem, cultura surda, identidade surda, metodologias visuais e estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de estudantes surdos.

A perspectiva bilíngue representa um dos principais fundamentos da educação de surdos contemporânea. Nessa abordagem, a Libras é compreendida como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Tal concepção exige que os professores dominem não apenas aspectos linguísticos, mas também conhecimentos relacionados aos processos de ensino de segunda língua e às especificidades cognitivas envolvidas na aprendizagem visual.

Vieira-Machado e Lopes (2016) defendem que a formação dos professores de surdos deve ser orientada por um compromisso ético e político com os saberes produzidos pela comunidade surda. Para as autoras:

Defende o professor de surdos como intelectual específico, daí seu compromisso ético e estético com o saber da comunidade surda (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 639).

Essa compreensão desloca o papel docente de uma função meramente transmissora para uma atuação comprometida com a valorização das identidades surdas, da diferença linguística e da construção de espaços educacionais culturalmente responsivos.

A relevância dos conhecimentos relacionados à cultura surda também é enfatizada por Strobel (2008), que compreende a cultura surda

como um conjunto de valores, comportamentos, experiências e formas de interação construídas historicamente pela comunidade surda. Nessa perspectiva, o professor necessita reconhecer que a surdez não representa ausência ou deficiência, mas uma forma particular de estar no mundo, mediada pela visualidade e pela língua de sinais.

Segundo Perlin (2013), a identidade surda é constituída em processos sociais, culturais e linguísticos que produzem formas específicas de pertencimento e interação. Assim, a formação docente deve possibilitar reflexões críticas sobre concepções medicalizantes da surdez, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à diferença.

Essa perspectiva encontra respaldo nos Estudos Surdos, campo teórico que tem contribuído significativamente para a transformação das práticas educacionais voltadas aos estudantes surdos. Conforme Skliar (1998 apud Strobel, 2008), a educação de surdos deve abandonar modelos centrados na deficiência e assumir uma perspectiva cultural, linguística e política da surdez. Tal entendimento reforça a necessidade de processos formativos que reconheçam os surdos como sujeitos de direitos linguísticos e culturais.

No âmbito das práticas escolares, diversos estudos evidenciam dificuldades relacionadas à formação dos professores. Guarinello et al. (2006) verificaram que muitos docentes atribuem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes surdos à própria condição da surdez, desconsiderando fatores pedagógicos e institucionais que interferem diretamente nos resultados educacionais.

Os autores afirmam:

Conclui-se que a inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, é necessário que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando igualdade de oportunidades a todos os alunos e contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos (Guarinello et al., 2006, p. 327).

A formação continuada surge, nesse cenário, como importante estratégia para a superação das lacunas presentes na formação inicial. Nóvoa (1995) argumenta que a formação docente deve estar articulada à reflexão crítica sobre a prática, permitindo que os professores construam novos saberes a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Freire (1996) reforça essa compreensão ao afirmar que ensinar exige pesquisa, reflexão e constante reconstrução dos conhecimentos profissionais. Para o autor, a formação permanente constitui condição essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipadoras e comprometidas com a transformação social.

Nesse sentido, Almeida e Lima (2025) destacam a necessidade de ressignificação das práticas docentes voltadas à escolarização dos estudantes surdos. Segundo os autores:

É necessário repensar a formação docente para a escolarização de surdos. Tais fatores contribuirão para a diminuição do fracasso escolar, sendo urgente a ressignificação das práticas docentes e o reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo entre professores (Almeida; Lima, 2025, p. 1).

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre teoria e prática na formação profissional. Dias (2018) observa que muitos cursos de formação apresentam discussões teóricas sobre inclusão e educação especial, porém oferecem poucas oportunidades para experiências concretas relacionadas à educação de surdos. Essa distância entre formação acadêmica e realidade escolar acaba dificultando a construção de saberes pedagógicos capazes de responder às demandas efetivas dos estudantes.

De acordo com Pimenta (2012), os saberes da docência são produzidos na interação entre teoria, prática e reflexão crítica. Assim, a formação profissional para a educação de surdos deve promover espaços de aproximação com contextos bilíngues, possibilitando aos futuros professores experiências que favoreçam a compreensão das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Os desafios contemporâneos da educação inclusiva também evidenciam a necessidade de formação para atuação colaborativa. Professores regentes, intérpretes de Libras, professores bilíngues e profissionais do Atendimento Educacional Especializado precisam desenvolver ações integradas capazes de assegurar a aprendizagem dos estudantes surdos. Essa articulação exige competências comunicativas, pedagógicas e relacionais que devem ser contempladas nos programas formativos.

Por fim, compreende-se que os saberes docentes para a educação de surdos constituem uma construção permanente, atravessada por dimensões linguísticas, culturais, pedagógicas e políticas. A formação profissional deve ultrapassar abordagens tecnicistas e promover uma compreensão ampla da surdez, reconhecendo a Libras, a cultura surda e a educação bilíngue

como fundamentos indispensáveis para a construção de práticas educativas inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas.

3 Práticas pedagógicas e desafios da docência na educação de surdos

As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação de surdos constituem um dos elementos centrais para a efetivação do direito à aprendizagem e à participação escolar desses estudantes. Entretanto, a construção de propostas pedagógicas capazes de atender às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda continua representando um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos. A consolidação de uma educação bilíngue de qualidade depende não apenas da existência de legislações inclusivas, mas também da adoção de metodologias adequadas, da formação de profissionais qualificados e da reorganização dos espaços escolares para acolher a diferença linguística.

A educação de surdos tem sido marcada historicamente por disputas teóricas e metodológicas relacionadas às formas de ensinar e compreender a surdez. Durante décadas, prevaleceram modelos educacionais fundamentados na oralização, nos quais a língua de sinais era frequentemente proibida ou considerada um obstáculo ao desenvolvimento dos estudantes surdos. Com o fortalecimento dos Estudos Surdos e das reivindicações da comunidade surda, passou-se a defender uma abordagem educacional que reconhece a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas a partir de estratégias que valorizem a experiência visual dos estudantes surdos. Quadros e Schmiedt (2006) argumentam que o ensino destinado a esse público deve considerar as especificidades linguísticas decorrentes da modalidade visuoespacial da Libras, promovendo situações de aprendizagem que favoreçam a construção de conhecimentos por meio da interação visual, da mediação linguística e da utilização de recursos acessíveis.

A visualidade constitui elemento fundamental para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na educação de surdos. Segundo Strobel (2008), a experiência visual representa uma característica central da cultura surda, influenciando os processos de comunicação, aprendizagem e produção de conhecimento. Dessa forma, metodologias baseadas

exclusivamente na oralidade tendem a dificultar o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos escolares.

Ao discutir os desafios da prática educacional, Santos (2023) destaca que muitos obstáculos enfrentados pelos estudantes surdos estão relacionados à organização dos processos pedagógicos e à ausência de condições adequadas para o uso da Libras nos ambientes escolares.

O autor afirma:

Os resultados da pesquisa apontaram variados desafios, os quais perpassam o modo como se organiza o processo educacional, que reafirma o enrijecimento da prática educativa, logo, dificulta o processo do ensino-aprendizagem, bem como suprime a expressão identitária do estudante surdo, nomeadamente, a privação da sua língua natural (Santos, 2023, p. 164).

A afirmação evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos não decorrem exclusivamente da condição da surdez, mas estão fortemente associadas às barreiras pedagógicas, linguísticas e institucionais presentes nos espaços escolares.

Nesse contexto, a adoção da educação bilíngue tem sido apontada como uma das principais alternativas para garantir a aprendizagem dos estudantes surdos. A educação bilíngue reconhece a Libras como língua de instrução e interação escolar, possibilitando que os conteúdos curriculares sejam apresentados por meio da língua natural dos estudantes. Simultaneamente, promove o ensino sistemático da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Lacerda, Albres e Drago (2013) destacam que a efetivação dessa proposta requer profissionais bilíngues, currículos adequados e políticas públicas comprometidas com os direitos linguísticos da população surda. Para os autores, o reconhecimento da Libras no espaço escolar favorece melhores condições de aprendizagem e amplia as possibilidades de participação dos estudantes nos processos educacionais.

Além da dimensão linguística, as práticas pedagógicas precisam considerar aspectos culturais relacionados à identidade surda. Conforme Perlin (2004), a educação de surdos não pode restringir-se à transmissão de conteúdos curriculares, devendo promover o fortalecimento das identidades surdas e o reconhecimento das experiências culturais construídas historicamente pela comunidade surda.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Skliar (1998 apud Perlin, 2004), que defende uma pedagogia da diferença capaz de

romper com práticas normalizadoras e valorizar a diversidade linguística e cultural presente nos espaços educacionais. Nessa perspectiva, a escola deve deixar de compreender a surdez como déficit e passar a reconhecê-la como diferença cultural.

As práticas pedagógicas inclusivas também demandam a utilização de recursos visuais diversificados. Imagens, vídeos em Libras, mapas conceituais, infográficos, objetos tridimensionais, tecnologias digitais e materiais bilíngues constituem ferramentas importantes para favorecer a compreensão dos conteúdos pelos estudantes surdos. O uso desses recursos amplia as possibilidades de mediação pedagógica e fortalece os processos de construção do conhecimento.

Entretanto, diversos estudos apontam que a formação dos professores ainda apresenta fragilidades relacionadas ao desenvolvimento dessas metodologias. Romário (2025) observa que muitos docentes relatam dificuldades para adaptar conteúdos, utilizar Libras em sala de aula e desenvolver estratégias compatíveis com as necessidades dos estudantes surdos.

Segundo o autor:

Pesquisas têm demonstrado o despreparo das escolas regulares em desenvolver ações pedagógicas voltadas a pessoas surdas, em razão de carência de intérpretes educacionais, inabilidade na língua de sinais, falta de interação com as alunas surdas e os alunos surdos, indiferença e desvalorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ausência de formação docente e de um currículo para as diferenças (Romário, 2025, p. 1).

Esse cenário evidencia que a inclusão escolar não pode ser reduzida ao simples acesso dos estudantes surdos às escolas regulares. É necessário garantir condições pedagógicas efetivas para que esses estudantes tenham acesso ao currículo e desenvolvam suas potencialidades.

Outro desafio recorrente refere-se à relação entre professor regente e intérprete de Libras. Em muitas instituições, observa-se a transferência indevida da responsabilidade pedagógica para o intérprete, como se este fosse responsável pelo ensino dos estudantes surdos. Tal compreensão revela o desconhecimento acerca das funções desempenhadas por cada profissional e compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas.

Dias (2018) destaca que a atuação do intérprete não substitui o papel do professor. Enquanto o intérprete realiza a mediação linguística,

cabe ao docente planejar, ensinar, avaliar e construir estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva requer trabalho colaborativo entre professores, intérpretes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais membros da comunidade escolar. A construção de ações integradas favorece a identificação das necessidades dos estudantes e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Almeida e Lima (2025) ressaltam a importância da cooperação entre profissionais para a superação das dificuldades encontradas na escolarização dos estudantes surdos.

Segundo os autores:

É necessário repensar a formação docente para a escolarização de surdos. Tais fatores contribuirão para a diminuição do fracasso escolar, sendo urgente a ressignificação das práticas docentes e o reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo entre professores, a fim de assegurar o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos (Almeida; Lima, 2025, p. 1).

Outro aspecto relevante refere-se aos processos avaliativos. As formas tradicionais de avaliação, frequentemente baseadas em competências linguísticas da língua portuguesa escrita, podem não refletir adequadamente os conhecimentos construídos pelos estudantes surdos. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver instrumentos avaliativos que considerem a Libras como língua de expressão e permitam a demonstração dos conhecimentos por diferentes meios comunicativos.

Dantas e Guerra (2024) observaram que muitos professores relatam insegurança na elaboração de avaliações destinadas aos estudantes surdos, evidenciando a necessidade de formação específica sobre práticas avaliativas inclusivas. As autoras identificaram dificuldades relacionadas à adaptação de instrumentos, à elaboração de materiais acessíveis e à utilização de estratégias compatíveis com a educação bilíngue.

Além dos desafios pedagógicos, existem obstáculos estruturais que interferem diretamente na qualidade da educação ofertada aos estudantes surdos. A ausência de materiais didáticos bilíngues, a insuficiência de profissionais especializados, a escassez de cursos de formação continuada e as limitações das políticas públicas educacionais configuram barreiras que dificultam a implementação de propostas inclusivas.

Conforme Candau (2008 apud Almeida; Lima, 2025), a construção de uma educação comprometida com a diversidade exige a valorização das

diferenças e a superação de práticas homogeneizadoras. Essa perspectiva reforça a necessidade de reorganização curricular, metodológica e institucional para atender às demandas dos estudantes surdos.

Por fim, compreende-se que as práticas pedagógicas na educação de surdos devem estar fundamentadas em princípios bilíngues, interculturais e inclusivos, reconhecendo a Libras como língua de instrução e valorizando as experiências visuais e culturais da comunidade surda. Os desafios enfrentados pelos docentes evidenciam a necessidade de investimentos permanentes na formação profissional, na produção de materiais acessíveis e na construção de políticas públicas capazes de assegurar uma educação linguística e culturalmente adequada aos estudantes surdos. Somente por meio dessa articulação será possível promover processos educativos que respeitem a diferença, garantam a aprendizagem e fortaleçam a participação plena dos sujeitos surdos na sociedade.

4 Considerações finais

A formação docente para a educação de surdos constitui um dos pilares fundamentais para a construção de práticas educacionais comprometidas com a inclusão, a acessibilidade linguística e o respeito às especificidades culturais da comunidade surda. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a atuação pedagógica junto aos estudantes surdos exige conhecimentos que ultrapassam os conteúdos tradicionalmente abordados nos cursos de formação de professores, demandando domínio da Libras, compreensão da educação bilíngue, conhecimento da cultura surda e desenvolvimento de metodologias centradas na visualidade.

As discussões apresentadas demonstraram que, apesar dos avanços alcançados por meio das políticas públicas e do reconhecimento legal da Libras, ainda persistem desafios significativos relacionados à formação inicial e continuada dos docentes. Em muitos contextos educacionais, a preparação profissional permanece insuficiente para atender às demandas específicas da educação de surdos, o que repercute diretamente na qualidade das práticas pedagógicas e nas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Também foi possível compreender que a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade depende da articulação entre diferentes fatores, incluindo formação docente adequada, valorização da Libras como língua de instrução, produção de materiais acessíveis, trabalho colaborativo

entre profissionais e fortalecimento das políticas educacionais voltadas à comunidade surda. Nesse cenário, a escola assume papel estratégico na promoção de espaços que reconheçam a diferença linguística como elemento constitutivo da diversidade humana.

As análises realizadas evidenciam que os desafios enfrentados pelos professores não estão restritos à dimensão metodológica, mas envolvem questões estruturais, curriculares, linguísticas e culturais que demandam investimentos permanentes em formação profissional e desenvolvimento institucional. A superação dessas barreiras requer uma mudança de perspectiva capaz de deslocar a compreensão da surdez como deficiência para o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural.

Por fim, conclui-se que a construção de práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues depende da formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com os direitos educacionais da população surda. Nesse sentido, torna-se indispensável ampliar pesquisas, fortalecer políticas de formação docente e promover ações que assegurem aos estudantes surdos condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis de ensino, contribuindo para uma educação mais democrática, equitativa e socialmente comprometida.

Referências

ALMEIDA, Laís; LIMA, Ezer. Teorias da educação e desafios da formação docente na inclusão do estudante surdo. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2025. Anais [...]. 2025.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

DANTAS, Maria Karoline Nóbrega Souto; GUERRA, Maria José. Desafios e perspectivas na formação docente para avaliação do aprendizado de

estudantes surdos em leitura. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2024. Anais [...]. Campina Grande: CONEDU, 2024.

DIAS, Nelson. Formação docente e a educação inclusiva: uma reflexão sobre o ensino com estudante surdo e a prática docente. Horizontes - **Revista de Educação**, Dourados, v. 6, n. 12, p. 93-102, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula; MASSI, Giselle; PAULA, Mabel de. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 31, e0193, p. 1-18, 2025.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 49-56, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 51-73.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

ROMÁRIO, Lucas. Fragilidades da formação docente e do currículo na escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília,

v. 106, e6523, p. 1-22, 2025.

SANTOS, Evanir Gomes dos. Desafios da prática educacional ao estudante surdo em sua alteridade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 160-171, 2023.

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

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, 2016.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VISUAIS: METODOLOGIAS, RECURSOS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

Luciane Cruz Silveira¹

1 Introdução

As transformações sociais, culturais e tecnológicas observadas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas concepções educacionais, exigindo que as instituições de ensino revisem práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na oralidade e na transmissão unilateral do conhecimento. Nesse contexto, as práticas pedagógicas visuais emergem como importantes estratégias de mediação da aprendizagem, especialmente em ambientes educacionais que buscam promover a inclusão, a acessibilidade e a valorização das diferentes formas de construção do conhecimento. A utilização de recursos visuais, metodologias ativas e experiências educativas fundamentadas na visualidade constitui uma alternativa capaz de ampliar as possibilidades de compreensão, interação e participação dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

A visualidade tem assumido papel de destaque nas discussões contemporâneas sobre educação inclusiva, sobretudo no campo da educação de surdos. Historicamente, os processos educacionais direcionados às pessoas surdas foram marcados por práticas que privilegiavam a oralização e desconsideravam as especificidades linguísticas e culturais dessa população. Tal cenário contribuiu para a construção de barreiras comunicacionais e pedagógicas que dificultaram o acesso ao conhecimento e à participação plena nos espaços escolares. Com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda brasileira, novas perspectivas educacionais passaram a valorizar a experiência visual como

1 Professora Adjunta de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES). Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

elemento central na construção das aprendizagens (Andreis-Witkoski, 2024).

A compreensão da surdez sob uma perspectiva cultural e linguística tem possibilitado avanços significativos no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes surdos. Nessa perspectiva, a visualidade deixa de ser compreendida apenas como um recurso complementar e passa a constituir um elemento estruturante do processo educativo. Segundo Lebedeff (2013), a experiência visual dos sujeitos surdos ultrapassa os limites da comunicação em língua de sinais, abrangendo formas específicas de produção cultural, interação social e construção de significados. Dessa forma, a organização dos ambientes educacionais deve considerar a visualidade como princípio orientador das metodologias, dos recursos didáticos e das práticas pedagógicas.

A pedagogia visual surge, nesse cenário, como uma abordagem que busca valorizar os processos de aprendizagem mediados por elementos imagéticos, gestuais, espaciais e tecnológicos. Tal concepção fundamenta-se na compreensão de que o acesso ao conhecimento ocorre por múltiplas linguagens e que os recursos visuais possuem potencial para favorecer a compreensão de conceitos, ampliar a participação dos estudantes e fortalecer a construção de significados. Gomes e Souza (2020) destacam que as práticas pedagógicas embasadas na experiência visual contribuem significativamente para o aprendizado dos estudantes surdos, especialmente quando associadas a estratégias de mediação capazes de relacionar os conteúdos escolares às experiências concretas dos educandos.

A literatura especializada evidencia que a utilização de recursos visuais favorece não apenas o processo de ensino de estudantes surdos, mas também amplia as possibilidades de aprendizagem para todos os alunos inseridos em contextos educacionais inclusivos. Imagens, vídeos, infográficos, mapas conceituais, materiais multimodais, tecnologias digitais, jogos educativos e plataformas interativas constituem instrumentos que potencializam a construção do conhecimento ao estimular diferentes formas de percepção e interpretação da realidade. Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo dinâmico, interativo e multimodal, no qual diferentes linguagens se articulam para favorecer a compreensão dos conteúdos escolares.

A crescente presença das tecnologias digitais nos ambientes educacionais tem contribuído para a expansão das possibilidades de utilização de recursos visuais no ensino. Ferramentas digitais, aplicativos

educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e materiais multimídia oferecem condições para a construção de experiências educativas mais interativas e acessíveis. Conforme Pereira, Purificação e Silva (2022), a integração entre pedagogia visual e tecnologias digitais potencializa o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos ao proporcionar formas diversificadas de acesso às informações e aos conteúdos curriculares. Além disso, tais recursos favorecem a autonomia dos estudantes e ampliam as possibilidades de participação nas atividades escolares.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre visualidade e alfabetização. Estudos recentes demonstram que a utilização de recursos visuais associados à Libras contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes surdos. Costa e Barreto (2024) ressaltam que os recursos pedagógicos visuais desempenham papel fundamental na aquisição da linguagem, na construção de significados e no desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, possibilitando que os estudantes estabeleçam conexões entre a língua de sinais, as imagens e a língua portuguesa escrita.

A relevância dos recursos visuais também tem sido evidenciada em diferentes áreas do conhecimento. Pesquisas desenvolvidas nos campos das Ciências, Matemática, Biologia e Física demonstram que estratégias baseadas na visualidade favorecem a compreensão de conceitos abstratos e ampliam as oportunidades de participação dos estudantes surdos nas atividades escolares. O uso de experimentos, simulações digitais, materiais ilustrados, videoaulas bilíngues e jogos educativos tem contribuído para a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas, fortalecendo os processos de inclusão educacional e de desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Além da dimensão metodológica, as práticas pedagógicas visuais possuem importante papel na valorização da identidade e da cultura surda. A presença da Libras nos ambientes escolares, associada à utilização de recursos visuais adequados, contribui para o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, promovendo o respeito à diversidade e fortalecendo os princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, a construção de ambientes educacionais visualmente acessíveis representa não apenas uma estratégia pedagógica, mas também uma ação voltada à garantia dos direitos linguísticos e culturais dos estudantes surdos.

Entretanto, apesar dos avanços observados nas últimas décadas, diversos desafios ainda permanecem presentes no contexto educacional brasileiro. A insuficiente formação docente para atuação em contextos inclusivos, a escassez de materiais didáticos acessíveis, as dificuldades relacionadas ao domínio da Libras e a permanência de práticas pedagógicas centradas na oralidade constituem obstáculos que limitam a efetivação de propostas educacionais fundamentadas na visualidade. Tais desafios evidenciam a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores, bem como no desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à promoção da acessibilidade e da inclusão.

Diante dessas considerações, torna-se fundamental aprofundar as discussões sobre as práticas pedagógicas visuais, compreendendo suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem, suas potencialidades metodológicas e os desafios envolvidos em sua implementação. A análise das metodologias, dos recursos e das experiências educativas fundamentadas na visualidade permite compreender como diferentes estratégias podem favorecer a construção do conhecimento, a participação dos estudantes e a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e acessível para todos.

2 Pedagogia visual e metodologias de ensino na educação inclusiva

A discussão sobre pedagogia visual tem ganhado destaque nas pesquisas voltadas à educação inclusiva, especialmente no campo da educação de surdos. Essa abordagem fundamenta-se no reconhecimento de que a experiência visual constitui elemento central na construção do conhecimento de estudantes surdos, exigindo a reorganização das práticas pedagógicas, dos recursos didáticos e das metodologias de ensino. Nesse contexto, a visualidade não é compreendida apenas como um recurso complementar, mas como um princípio organizador dos processos educativos, capaz de favorecer a aprendizagem, a comunicação e a participação efetiva dos estudantes nos diferentes espaços escolares.

A educação inclusiva pressupõe a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas especificidades e potencialidades. No caso dos estudantes surdos, essa perspectiva exige o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a valorização da cultura surda como elemento constitutivo da

identidade desses sujeitos. Dessa forma, a pedagogia visual emerge como uma proposta que busca adequar os processos de ensino às características visuais da aprendizagem dos estudantes surdos, promovendo práticas educacionais mais acessíveis e significativas.

Segundo Gomes e Souza (2020), as práticas pedagógicas fundamentadas na experiência visual contribuem para ampliar a compreensão dos conteúdos escolares e favorecer a participação dos estudantes surdos nas atividades educacionais. As autoras destacam que o uso de vídeos, ilustrações, objetos concretos e materiais visuais potencializa a construção de significados e fortalece os processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica assume papel fundamental, uma vez que os recursos visuais, isoladamente, não garantem a compreensão dos conteúdos, sendo necessária a atuação consciente do professor como mediador do conhecimento.

A compreensão da surdez como experiência visual é amplamente discutida por pesquisadores da área. Lebedeff (2013, p. 14) afirma que:

Os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais há muito tempo. Entretanto, muitas vezes a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. A experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais.

A reflexão apresentada pela autora evidencia que a visualidade transcende a utilização da língua de sinais, abrangendo formas específicas de interação social, produção cultural e construção de conhecimentos. Tal compreensão exige que a escola desenvolva metodologias capazes de dialogar com essas características, promovendo experiências educativas que valorizem diferentes formas de linguagem e representação.

Ao discutir a pedagogia visual, Campello (2008 apud Valuthky; Frizzarini; Silva, 2023) argumenta que a aprendizagem dos estudantes surdos ocorre de maneira mais significativa quando os conteúdos são apresentados por meio de elementos visuais, gestuais e espaciais, favorecendo a construção de relações entre os conceitos e as experiências vivenciadas pelos educandos. Essa perspectiva reforça a necessidade de elaboração de estratégias pedagógicas que utilizem imagens, vídeos, esquemas, mapas conceituais, materiais manipuláveis e recursos tecnológicos como instrumentos de mediação da aprendizagem.

No contexto da educação inclusiva, as metodologias de ensino precisam superar modelos tradicionais centrados exclusivamente na oralidade e na transmissão de informações. A pedagogia visual propõe uma abordagem multimodal, na qual diferentes linguagens são articuladas para favorecer a compreensão dos conteúdos. Ribeiro e Rosário (2023) destacam que a visualidade ocupa lugar central na educação de surdos, sendo possível identificar três eixos fundamentais nas práticas pedagógicas: a imagem como elemento produtor de significados, a Libras como língua de instrução e a integração entre recursos visuais e língua portuguesa escrita.

Essa integração entre diferentes linguagens favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de atender às necessidades de todos os estudantes. Conforme Correia e Neves (2019), os recursos pedagógicos visuais imagéticos desempenham papel facilitador no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos. Segundo as autoras:

A experiência essencialmente visual da pessoa surda requer uma reflexão sobre o efeito facilitador do material didático-pedagógico visual imagético utilizado, sua possível adequação e o uso de mídias como ferramenta didática (Correia; Neves, 2019, p. 2).

A utilização de materiais visuais adequados favorece a construção de conhecimentos ao permitir que os estudantes estabeleçam relações entre conceitos abstratos e situações concretas. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser um processo centrado exclusivamente na linguagem verbal e passa a envolver múltiplas formas de representação e expressão.

As tecnologias digitais também ocupam papel relevante na consolidação das práticas pedagógicas visuais. O avanço tecnológico tem ampliado significativamente as possibilidades de utilização de recursos visuais no contexto educacional, permitindo a criação de ambientes mais acessíveis, interativos e inclusivos. Pereira, Purificação e Silva (2022) ressaltam que a associação entre pedagogia visual e tecnologias digitais potencializa os processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando são utilizados recursos como vídeos, plataformas digitais, animações, aplicativos educacionais e materiais multimídia.

A respeito dessa temática, os autores afirmam:

A pedagogia visual proporciona ao aluno surdo que sua aprendizagem seja intensificada e efetiva, juntamente com o uso das tecnologias, mas este campo necessita ser explorado de modo mais amplo, além

da necessidade de ser incorporado na práxis pedagógica do professor (Pereira; Purificação; Silva, 2022, p. 4).

Essa perspectiva evidencia a importância da formação docente para a utilização adequada dos recursos tecnológicos. A simples disponibilização de tecnologias não garante processos inclusivos de aprendizagem; torna-se necessário que os professores desenvolvam competências para selecionar, adaptar e utilizar recursos que dialoguem com as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à alfabetização e ao letramento de estudantes surdos. As pesquisas apontam que os recursos visuais constituem instrumentos fundamentais para a construção das habilidades de leitura e escrita. Costa e Barreto (2024) destacam que a utilização de recursos visuais associados à Libras favorece a aquisição da linguagem, a construção de significados e o desenvolvimento da alfabetização.

Nessa direção, as autoras afirmam que os recursos pedagógicos visuais:

Contribuem na aquisição de habilidades, estruturam a construção de significações e ajudam na aquisição da Libras e do português (Costa; Barreto, 2024, p. 3900).

A aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua requer estratégias diferenciadas, capazes de estabelecer relações entre a Libras, as imagens e os textos escritos. Tal processo demanda práticas pedagógicas que valorizem a multimodalidade e a interação entre diferentes linguagens.

As pesquisas mais recentes também têm evidenciado a relevância das metodologias visuais em diferentes áreas do conhecimento. No ensino de Ciências, por exemplo, Florentino e Locatelli (2025) observaram que o uso da Libras, associado a recursos visuais, favorece a construção do conhecimento científico pelos estudantes surdos. Da mesma forma, Schumacker e Leonel (2025) identificaram a utilização de imagens, vídeos, experimentos, jogos e simuladores digitais como estratégias eficazes para o ensino de Física em contextos inclusivos.

Esses resultados demonstram que a pedagogia visual não se restringe ao ensino da linguagem, mas pode ser aplicada em diferentes componentes curriculares, ampliando as oportunidades de participação e aprendizagem dos estudantes surdos. A utilização de recursos visuais permite tornar conceitos abstratos mais concretos, facilitando a compreensão e a construção do conhecimento científico.

Entretanto, apesar dos avanços observados nas últimas décadas, persistem desafios significativos para a implementação efetiva das práticas pedagógicas visuais. A insuficiência da formação docente, a escassez de materiais didáticos acessíveis, a ausência de profissionais qualificados em Libras e as limitações estruturais das instituições de ensino ainda constituem obstáculos para a consolidação de propostas educacionais inclusivas.

Conforme Novais e Silva (2022), apesar dos avanços conquistados pela educação de surdos, ainda é necessário ampliar os investimentos em formação de professores e aprofundar os conhecimentos sobre o campo da visualidade. Os autores defendem que a reelaboração das práticas pedagógicas constitui condição essencial para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos.

Dessa forma, a pedagogia visual configura-se como uma importante estratégia para a promoção da educação inclusiva, contribuindo para a valorização das diferenças, o fortalecimento da identidade surda e a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Sua implementação requer não apenas a utilização de recursos visuais, mas também uma mudança de paradigma que reconheça a diversidade linguística, cultural e cognitiva dos estudantes como elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

3 Recursos visuais e experiências educativas no processo de aprendizagem

Os recursos visuais ocupam papel fundamental nos processos contemporâneos de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos educacionais que valorizam a inclusão, a acessibilidade e a diversidade de formas de construção do conhecimento. Na educação de estudantes surdos, esses recursos assumem relevância ainda maior, uma vez que a visualidade constitui elemento central para a compreensão do mundo, para a comunicação e para a produção de significados. Assim, a utilização de imagens, vídeos, ilustrações, esquemas, mapas conceituais, jogos, tecnologias digitais e materiais multimodais representa uma importante estratégia pedagógica capaz de favorecer a aprendizagem e promover a participação ativa dos estudantes nos ambientes escolares.

A literatura especializada aponta que os recursos visuais não devem ser compreendidos apenas como instrumentos auxiliares do ensino, mas como componentes estruturantes das práticas pedagógicas voltadas à

educação inclusiva. A experiência visual dos estudantes surdos exige que os conteúdos escolares sejam apresentados por meio de diferentes linguagens e formas de representação, possibilitando que os processos de aprendizagem ocorram de maneira mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, os recursos visuais contribuem para reduzir barreiras comunicacionais, ampliar a compreensão dos conteúdos e fortalecer a construção do conhecimento.

Segundo Souza e Azevedo (2021), o estudante surdo compreende o mundo prioritariamente por meio da visão, razão pela qual os recursos visuais assumem papel essencial na mediação pedagógica. Para os autores, a utilização de materiais visuais possibilita que conceitos abstratos sejam representados de forma concreta, favorecendo a assimilação dos conteúdos e a participação dos estudantes nas atividades escolares. Tal compreensão reforça a necessidade de que os professores incorporem diferentes estratégias visuais em suas práticas pedagógicas.

A relevância dos recursos visuais é evidenciada por Correia e Neves (2019), ao destacarem que os materiais imagéticos utilizados no contexto educacional possuem potencial para facilitar o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos estudantes surdos. As autoras ressaltam que a organização visual dos conteúdos favorece a construção de relações entre conceitos, experiências e conhecimentos prévios, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Ao analisar o papel dos recursos imagéticos na educação de surdos, Correia e Neves (2019, p. 12) afirmam:

A experiência essencialmente visual da pessoa surda requer uma reflexão sobre o efeito facilitador do material didático-pedagógico visual imagético utilizado, sua possível adequação e o uso de mídias como ferramenta didática, a fim de garantir-lhes as condições linguísticas para a construção de sua subjetividade, desenvolvimento e inserção social.

A utilização de recursos visuais ultrapassa a dimensão metodológica, assumindo também papel social, cultural e identitário. A presença de materiais acessíveis contribui para que os estudantes surdos tenham condições de participar plenamente das atividades escolares, desenvolvendo competências linguísticas e ampliando suas possibilidades de interação com o conhecimento.

A utilização de imagens constitui uma das estratégias mais recorrentes nas práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos. As imagens favorecem a representação de conceitos, situações e fenômenos,

permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e suas experiências cotidianas. Ribeiro e Rosário (2023) destacam que a imagem possui importante função semiótica, uma vez que produz significados, estimula interpretações e favorece a construção de conhecimentos por meio da visualidade.

Nesse contexto, a imagem deixa de ser mero elemento ilustrativo para assumir função pedagógica, contribuindo para a compreensão dos conteúdos e para a organização do pensamento. Conforme Reily (2003 apud Correia; Neves, 2019), os recursos imagéticos constituem instrumentos fundamentais para a educação de estudantes surdos, pois possibilitam a mediação entre a experiência visual e a construção dos conceitos escolares.

Além das imagens estáticas, os vídeos também têm sido amplamente utilizados como recursos pedagógicos na educação inclusiva. Os materiais audiovisuais permitem a integração de imagens, movimentos, sinais, textos e animações, favorecendo a compreensão dos conteúdos por diferentes canais perceptivos. Gomes e Souza (2020) observaram que a utilização de vídeos em Libras e materiais multimídia contribui significativamente para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes surdos, especialmente quando associada à mediação pedagógica do professor.

Ao discutirem a pedagogia visual, as autoras afirmam que:

O uso de vídeos e ilustrações embasados na pedagogia visual contribuiu para a compreensão do conteúdo pelos alunos; apesar dos recursos da pedagogia visual, as estratégias de mediação entre alunos e professoras foram fundamentais para que os conteúdos ganhassem significado (Gomes; Souza, 2020, p. 99).

Essa constatação evidencia que os recursos visuais não substituem o papel do professor, mas atuam como instrumentos de mediação capazes de potencializar os processos de ensino e aprendizagem. A atuação docente continua sendo essencial para orientar a interpretação dos conteúdos, estabelecer conexões entre conhecimentos e promover a participação dos estudantes.

Outro recurso amplamente utilizado refere-se aos materiais multimodais. Esses materiais articulam diferentes linguagens, como imagens, textos escritos, vídeos, Libras, gráficos e símbolos visuais, proporcionando múltiplas formas de acesso à informação. Francisco (2024) destaca que os textos multimodais favorecem a compreensão do português escrito por estudantes surdos ao integrar recursos visuais que auxiliam na interpretação dos conteúdos.

Segundo a autora, os elementos visuais presentes nos materiais didáticos contribuem para ampliar o engajamento dos estudantes, facilitar a compreensão textual e fortalecer os processos de aprendizagem. Essa perspectiva está alinhada às concepções contemporâneas de multiletramentos, que reconhecem a importância das múltiplas linguagens na construção do conhecimento.

As tecnologias digitais representam outro importante campo de desenvolvimento dos recursos visuais na educação. O avanço das tecnologias da informação e comunicação tem possibilitado a criação de ambientes educacionais mais acessíveis, interativos e inclusivos. Aplicativos, plataformas digitais, softwares educativos, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos de realidade aumentada ampliam as possibilidades de utilização da visualidade nos processos pedagógicos.

Pereira, Purificação e Silva (2022) argumentam que a integração entre tecnologias digitais e pedagogia visual favorece a aprendizagem dos estudantes surdos ao proporcionar formas diversificadas de acesso aos conteúdos. Os autores destacam que a utilização de recursos tecnológicos amplia a autonomia dos estudantes, promove a interação social e contribui para a construção de conhecimentos de maneira mais dinâmica e significativa.

Nesse sentido, as tecnologias digitais assumem papel estratégico na promoção da inclusão educacional, uma vez que permitem adaptar conteúdos, criar materiais acessíveis e desenvolver metodologias inovadoras voltadas às necessidades dos estudantes.

As experiências educativas relatadas na literatura também evidenciam a relevância dos recursos visuais para o processo de aprendizagem. Um exemplo significativo encontra-se no estudo desenvolvido por Ildebrand e Fronza (2025), que analisou a construção de um sinalário de astronomia envolvendo estudantes surdos e ouvintes dos anos iniciais do ensino fundamental. A atividade integrou fotografias, vídeos, Libras e recursos digitais para a elaboração de materiais educativos acessíveis.

Os resultados demonstraram que a utilização de recursos visuais favoreceu a construção colaborativa do conhecimento, ampliou a participação dos estudantes e fortaleceu os processos de alfabetização e letramento. Além disso, a experiência evidenciou o potencial dos recursos visuais para promover interações inclusivas entre estudantes surdos e ouvintes.

No campo da alfabetização e do letramento, os recursos visuais também desempenham papel essencial. Costa e Barreto (2024) ressaltam que a utilização de imagens, sinais, vídeos e materiais visuais contribui para a aquisição da Libras e da língua portuguesa escrita, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas fundamentais para a aprendizagem.

As autoras destacam que:

Os recursos pedagógicos visuais se configuram como meios importantes e necessários no ensino da criança surda por contribuir na aquisição de habilidades, estruturar a construção de significações e ajudar na aquisição da Libras e do português (Costa; Barreto, 2024, p. 3900).

Tal compreensão evidencia que a aprendizagem da leitura e da escrita depende de estratégias pedagógicas capazes de estabelecer relações entre diferentes linguagens e formas de representação do conhecimento.

No ensino de Ciências e Matemática, os recursos visuais também têm demonstrado resultados positivos. Florentino e Locatelli (2025) observaram que a utilização da Libras associada a recursos visuais favorece a compreensão de conceitos científicos e amplia a participação dos estudantes surdos nas atividades escolares. De forma semelhante, Schumacker e Leonel (2025) identificaram que imagens, experimentos, simuladores digitais, jogos e videoaulas bilíngues contribuem para tornar os conteúdos científicos mais acessíveis e significativos.

Essas experiências reforçam a compreensão de que a visualidade constitui elemento central para a construção do conhecimento em diferentes áreas curriculares. A utilização de recursos visuais favorece a concretização de conceitos abstratos, estimula a participação ativa dos estudantes e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Entretanto, apesar das contribuições dos recursos visuais, a literatura aponta desafios relacionados à sua implementação. A insuficiência de materiais acessíveis, a limitada formação docente para o uso de tecnologias educacionais e a persistência de práticas pedagógicas centradas na oralidade ainda representam obstáculos para a efetivação de propostas inclusivas. Conforme Novais e Silva (2022), é necessário ampliar os investimentos em formação continuada e incentivar a produção de materiais pedagógicos que valorizem a visualidade como princípio educativo.

Dessa forma, os recursos visuais e as experiências educativas fundamentadas na pedagogia visual configuram-se como elementos indispensáveis para a construção de uma educação inclusiva e acessível. Sua

utilização possibilita a valorização das diferenças, a promoção da equidade e o fortalecimento dos processos de aprendizagem, contribuindo para que os estudantes surdos tenham garantido o direito ao conhecimento, à participação e ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

4 Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender a relevância das práticas pedagógicas visuais como elementos fundamentais para a promoção de processos educacionais mais inclusivos, acessíveis e significativos. A análise da literatura evidenciou que a visualidade constitui um dos principais meios de construção do conhecimento para estudantes surdos, exigindo que as práticas pedagógicas sejam organizadas a partir de metodologias, recursos e estratégias que valorizem as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas desses sujeitos.

Observou-se que a pedagogia visual ultrapassa a simples utilização de imagens ou materiais ilustrativos em sala de aula. Trata-se de uma concepção educacional fundamentada no reconhecimento da experiência visual como elemento central dos processos de aprendizagem, especialmente no contexto da educação de surdos. Nesse sentido, a utilização de recursos visuais, materiais multimodais, tecnologias digitais, vídeos em Libras, jogos pedagógicos, infográficos, imagens e demais estratégias visuais contribui significativamente para a construção de conhecimentos, para o fortalecimento da comunicação e para a ampliação da participação dos estudantes nos espaços educacionais.

Os estudos analisados demonstraram que os recursos visuais favorecem a compreensão de conteúdos escolares, auxiliam nos processos de alfabetização e letramento, fortalecem o desenvolvimento da Libras e da língua portuguesa escrita e ampliam as oportunidades de interação entre estudantes surdos e ouvintes. Além disso, verificou-se que a integração entre recursos visuais e tecnologias digitais tem potencializado as experiências educativas, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e acessíveis.

Outro aspecto evidenciado refere-se à importância da mediação pedagógica no processo de utilização dos recursos visuais. Embora esses materiais possuam elevado potencial educativo, sua eficácia depende da atuação consciente do professor como mediador da aprendizagem. Assim, a formação docente emerge como elemento indispensável para

a implementação de práticas pedagógicas visuais capazes de atender às necessidades dos estudantes surdos e promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os resultados apresentados pela literatura também revelam que a valorização da Libras, da cultura surda e da experiência visual contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes surdos, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos e respeitando os direitos linguísticos e culturais dessa comunidade. Dessa forma, a educação inclusiva não deve limitar-se à garantia do acesso à escola, mas assegurar condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

Apesar dos avanços observados nas políticas educacionais e nas pesquisas voltadas à educação inclusiva, persistem desafios relacionados à insuficiente formação docente, à escassez de materiais didáticos acessíveis, à limitada disponibilidade de recursos tecnológicos adaptados e às dificuldades de implementação de práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade. Tais desafios reforçam a necessidade de investimentos contínuos em formação profissional, produção de materiais educativos acessíveis e fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão educacional.

Conclui-se, portanto, que as práticas pedagógicas visuais constituem instrumentos essenciais para a construção de ambientes educacionais mais democráticos, equitativos e inclusivos. Ao reconhecer a visualidade como elemento estruturante dos processos de ensino e aprendizagem, a escola amplia suas possibilidades de atuação pedagógica, promove a valorização da diversidade e contribui para a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, torna-se fundamental que futuras pesquisas continuem investigando as potencialidades das metodologias visuais, bem como suas contribuições para o aprimoramento das práticas educativas e para a consolidação de uma educação comprometida com os princípios da inclusão, da acessibilidade e da justiça social.

Referências

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. O uso de recursos visuais para estimular a sinalização e a aprendizagem da Libras no ensino superior. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 9, e17531, p. 1-13, 2024.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a educação de surdos e a utilização de recurso visual imagético na

prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

COSTA, Mariadna da Silva; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Ensino pela Libras: estudo sobre recursos visuais como meio de mediação da alfabetização e letramento de crianças surdas. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 21, p. 3899-3912, 2024.

FERREIRA, Maria Concilena de Assunção; BASTOS, Jaqueline Mendes. Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras: experiências e desafios no ensino fundamental. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 1-13, 2025.

FLORENTINO, Carla Patricia Araujo; LOCATELLI, Solange Wagner. Possibilidades e desafios no ensino de Ciências com estudantes surdos: uma revisão sistemática nos anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 31, e25013, 2025.

FRANCISCO, Gildete de Souza Amorim Mendes. Elementos visuais em materiais didáticos e estratégias pedagógicas no ensino do português escrito para alunos surdos. **Caletroscópio, Mariana**, v. 12, n. 2, p. 44-60, 2024.

GOMES, Ellen Midiã Lima da Silva; SOUZA, Flávia Faissal de. Pedagogia visual na educação de surdos: análise dos recursos visuais inseridos em um livro didático digital acessível. **ReDoC – Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 99-120, 2020.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos; FRONZA, Cátia de Azevedo. A Libras e a cultura visual na alfabetização: a linguagem como suporte para a compreensão do outro. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 22, n. 2, p. 306-328, 2025.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma visualidade aplicada. **Revista do Instituto Nacional de Educação de Surdos**, Rio de Janeiro, p. 13-25, 2013.

MAGALHÃES, Ilzamar da Silva; BARBERENA, Cinara Franco Rechico. Práticas pedagógicas visuais na escolarização de alunos surdos em discursos de professores em Boa Vista, Roraima. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED NORTE**, 5., 2024. Anais [...]. Boa Vista: ANPED Norte, 2024.

NOVAIS, Aline Conceição Carvalho; SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Estratégias visuais para discentes surdos em escolas inclusivas no campo: uma revisão sistemática de teses e dissertações. **Revista Educação Especial**

em **Debate**, v. 14, p. 1-14, 2022.

PEREIRA, Vanessa Alves; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; SILVA, Jucineide Lima de Almeida. A pedagogia visual e o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. **Revista Interação Interdisciplinar**, Mineiros, v. único, n. 1, p. 74-78, 2022.

RIBEIRO, Renan Michel Costa; ROSÁRIO, Hilda Rosa Moraes de Freitas. A visualidade com alunos surdos na educação básica: um mapeamento de publicações nacionais. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 12, n. 24, p. 445-467, 2023.

SCHUMACKER, Kelley Cristina; LEONEL, André Ary. Inclusão de estudantes surdos no ensino de Física: estratégias didático-metodológicas utilizadas nas pesquisas brasileiras. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 31, e25055, 2025.

SOUZA, Morgana Teodoro Guimarães; AZEVEDO, Gilson Xavier de. O uso de recursos visuais como metodologia para o ensino-aprendizagem de alunos surdos no ensino superior. REEDUC – **Revista de Estudos em Educação**, Mineiros, v. 7, n. 1, p. 213-224, 2021.

VALUTHKY, Jéssica Guerreiro; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; SILVA, Virgílio Martins da. Pedagogia visual para estudantes surdos: uma sequência didática na perspectiva da educação inclusiva para as aulas de biologia. **Boletim Online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 11, e0120, 2023.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho¹

1 Introdução

A educação de pessoas surdas tem ocupado espaço crescente nas discussões acadêmicas e nas políticas públicas educacionais, especialmente após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. Tal reconhecimento representou um avanço significativo para a comunidade surda, uma vez que consolidou o entendimento de que os sujeitos surdos possuem uma língua própria, com estrutura gramatical e características linguísticas específicas, demandando abordagens educacionais compatíveis com suas necessidades de aprendizagem. Nesse contexto, a alfabetização, o letramento e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua assumem papel central na construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

A compreensão contemporânea da educação de surdos fundamenta-se na perspectiva bilíngue, segundo a qual a Libras constitui a primeira língua (L1) dos estudantes surdos, enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, configura-se como segunda língua (L2). Essa concepção rompe com paradigmas historicamente marcados pelo oralismo e pela tentativa de normalização linguística dos surdos, reconhecendo a importância da língua de sinais como instrumento de desenvolvimento cognitivo, social, cultural e identitário. Conforme Pereira (2014), o conhecimento construído por meio da língua de sinais oferece as bases necessárias para a apropriação da língua portuguesa escrita, permitindo que o estudante surdo desenvolva competências de leitura e produção textual de maneira mais significativa.

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor efetivo da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA).

A discussão acerca da alfabetização de estudantes surdos exige a compreensão de que o processo de aquisição da escrita não ocorre da mesma forma observada entre estudantes ouvintes. Enquanto estes estabelecem relações entre oralidade e escrita desde os primeiros anos de vida, os surdos constroem sua aprendizagem por meio de experiências predominantemente visuais. Dessa forma, a alfabetização precisa considerar as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, respeitando a Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento. Nesse sentido, Cardoso afirma que a alfabetização deve ser entendida como um direito linguístico, sendo necessário superar barreiras históricas que dificultam o acesso dos surdos ao português escrito (Cardoso, 2021 apud Quadros, 2011).

Paralelamente ao conceito de alfabetização, emerge a noção de letramento, entendida como a participação efetiva dos indivíduos em práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Soares (2003) define o letramento como a condição adquirida pelo sujeito que se apropria das práticas sociais de uso da língua escrita, ultrapassando a mera decodificação de símbolos gráficos. No caso dos estudantes surdos, o letramento assume relevância ainda maior, pois representa a possibilidade de acesso à informação, à produção de conhecimentos e ao exercício pleno da cidadania. Conforme argumentam Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), as práticas de letramento desenvolvidas por sujeitos surdos são constituídas em um espaço de interação entre duas línguas e duas culturas, exigindo estratégias pedagógicas que contemplem essa complexidade linguística e sociocultural.

Nessa perspectiva, os Novos Estudos do Letramento ampliam a compreensão tradicional da alfabetização ao enfatizar a natureza social, histórica e cultural das práticas de leitura e escrita. Facundo (2025), apoiando-se nos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento, destaca que o ensino da língua portuguesa para surdos não deve restringir-se à aprendizagem de regras gramaticais ou estruturas linguísticas isoladas, mas promover experiências que possibilitem aos estudantes atuar criticamente nos diferentes contextos sociais em que a escrita está presente. Tal compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem linguagem, cultura e identidade surda.

Além dos aspectos linguísticos, diversos estudos evidenciam a importância dos recursos visuais no processo de alfabetização e letramento dos estudantes surdos. A pedagogia visual tem sido apontada como uma estratégia fundamental para favorecer a construção de significados, a

compreensão textual e o desenvolvimento da competência leitora. De acordo com Silva e Silva (2020), a utilização de imagens, vídeos, recursos multimodais e materiais visuais contribui significativamente para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, uma vez que dialoga diretamente com a experiência perceptiva predominante dos sujeitos surdos.

Estudos recentes também indicam que a adoção de metodologias bilíngues associadas ao letramento visual favorece o desempenho acadêmico dos estudantes surdos. Tavares e Bento (2025) destacam que os materiais didáticos bilíngues, elaborados a partir da articulação entre Libras e língua portuguesa escrita, promovem maior acessibilidade aos conteúdos escolares e ampliam as oportunidades de aprendizagem. Segundo as autoras, o letramento visual constitui elemento indispensável para a aquisição do português como segunda língua, permitindo que os estudantes estabeleçam relações significativas entre conceitos, imagens e produções textuais.

A consolidação da educação bilíngue para surdos representa, portanto, um avanço na busca pela garantia do direito à educação linguística. Entretanto, persistem desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos adequados, à implementação de políticas públicas e à superação de concepções pedagógicas que ainda privilegiam modelos centrados na oralidade. Conforme Almeida, Santos e Lacerda (2015), muitas das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na aprendizagem da leitura e da escrita não decorrem da surdez em si, mas da ausência de práticas educacionais que respeitem suas especificidades linguísticas e culturais.

Diante desse cenário, torna-se relevante aprofundar as discussões sobre alfabetização, letramento e ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos, compreendendo esses processos como elementos indissociáveis da formação humana e da inclusão educacional. A reflexão acerca dessas temáticas possibilita compreender os desafios enfrentados pelos sujeitos surdos em sua trajetória escolar e identificar estratégias pedagógicas capazes de promover uma aprendizagem significativa, crítica e socialmente contextualizada. Assim, o presente estudo busca analisar as relações entre alfabetização, letramento e ensino do português escrito como segunda língua, destacando a importância da abordagem bilíngue e das práticas pedagógicas visualmente orientadas para o desenvolvimento integral dos estudantes surdos.

2 Alfabetização e letramento na educação de surdos

A discussão acerca da alfabetização e do letramento na educação de surdos tem assumido posição de destaque no campo educacional contemporâneo, especialmente em decorrência das transformações ocorridas nas políticas linguísticas voltadas à comunidade surda. A consolidação da Libras como primeira língua dos surdos brasileiros e o reconhecimento da Língua Portuguesa escrita como segunda língua provocaram mudanças significativas na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, exigindo novas perspectivas pedagógicas capazes de contemplar as especificidades linguísticas, cognitivas e culturais desses estudantes.

A educação de surdos esteve associada a modelos pedagógicos centrados na oralização e na tentativa de aproximar os estudantes surdos dos padrões linguísticos dos ouvintes. Durante décadas, predominou a crença de que o domínio da fala seria condição indispensável para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos surdos. Essa concepção contribuiu para a exclusão da língua de sinais dos espaços educacionais, gerando dificuldades significativas na aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 31), as dificuldades encontradas pelos estudantes surdos não decorrem da surdez em si, mas da ausência de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades linguísticas. Os autores destacam que muitos surdos passaram por processos educacionais que ignoravam sua língua natural, comprometendo o desenvolvimento da competência leitora e escritora.

Nesse sentido, a alfabetização de estudantes surdos exige uma compreensão ampliada do conceito de linguagem. Diferentemente da perspectiva tradicional, que associa alfabetização à simples aprendizagem do sistema alfabético, a educação bilíngue compreende esse processo como a construção de significados mediada pela Libras. Assim, a aquisição da língua portuguesa escrita ocorre a partir de conhecimentos previamente construídos na primeira língua.

Pereira (2014, p. 145) afirma que:

A Língua Brasileira de Sinais é considerada primeira língua dos alunos surdos. Como primeira língua, ela fornece o arcabouço para a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais dá a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.

Essa compreensão reforça a importância da Libras como instrumento mediador da aprendizagem, possibilitando que o estudante estabeleça relações entre conceitos, experiências e representações escritas. A alfabetização, portanto, não pode ser reduzida à memorização de palavras ou à reprodução de estruturas gramaticais, mas deve ser entendida como um processo de construção de sentidos.

De acordo com Quadros (2007 apud Tavares; Bento, 2025), a educação bilíngue constitui a proposta mais adequada para o desenvolvimento educacional dos surdos, pois reconhece a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Nessa perspectiva, o acesso à escrita ocorre por meio de estratégias visuais e contextualizadas, respeitando a forma singular pela qual os surdos interagem com o mundo.

A distinção entre alfabetização e letramento torna-se especialmente relevante nesse contexto. Enquanto a alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita, o letramento envolve a inserção dos indivíduos em práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita de forma significativa. Conforme Soares (2003 apud Silva; Soares, 2025, p. 1), alfabetizar significa ensinar a ler e escrever, enquanto letrar corresponde à participação efetiva nas práticas sociais mediadas pela escrita.

Essa diferenciação é fundamental para compreender os desafios enfrentados pelos estudantes surdos. Em muitos casos, observa-se que os alunos conseguem reconhecer palavras e estruturas linguísticas, mas encontram dificuldades para atribuir sentido aos textos e utilizá-los em situações concretas da vida social. Tal realidade evidencia que a alfabetização, isoladamente, não garante o desenvolvimento do letramento.

Ferreira (2016, p. 1) ressalta que grande parte dos estudantes surdos apresenta dificuldades para interpretar textos, mesmo quando consegue realizar processos básicos de codificação e decodificação. Segundo a autora, o letramento depende da vivência de experiências significativas que permitam ao estudante compreender os usos sociais da linguagem escrita.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas voltadas ao letramento precisam considerar os aspectos culturais e identitários da comunidade surda. Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 131) destacam que as práticas de letramento dos surdos são constituídas em um espaço de interação entre duas línguas e duas culturas, exigindo abordagens que valorizem essa especificidade.

Os autores afirmam:

As práticas de letramento em ambas as línguas são postas em relação, estabelecendo, no interior delas, um diálogo entre línguas e culturas, que determina formas específicas de significação e produção de sentidos pelos sujeitos surdos (Lodi; Bortolotti; Cavalmoreti, 2014, p. 131).

A compreensão do letramento como prática social também é defendida pelos Novos Estudos do Letramento, corrente teórica que enfatiza a dimensão cultural da linguagem. De acordo com Facundo (2025), as práticas de leitura e escrita devem estar relacionadas às experiências reais dos estudantes, possibilitando a construção de conhecimentos críticos e socialmente relevantes.

Segundo Sousa e Cavalcanti (2024, p. 2),

As práticas de letramento utilizadas pelos professores bilíngues envolvem o uso da Libras como língua de instrução para trabalhar a leitura de mundo, a compreensão textual e a apropriação da língua portuguesa escrita. O emprego do alfabeto manual, aliado a recursos visuais e estratégias contextualizadas, favorece a construção de significados e amplia as possibilidades de participação dos estudantes surdos em diferentes práticas sociais mediadas pela escrita.

Tal perspectiva evidencia que o letramento não se restringe ao domínio técnico da escrita, mas envolve a capacidade de utilizar a linguagem em contextos diversos de interação social.

Conforme Cardoso (2021, p. 4),

A metodologia bilíngue, que reconhece a Libras como língua de instrução, tem demonstrado resultados positivos no processo de alfabetização do português escrito para estudantes surdos. A efetivação dessa proposta depende da articulação entre professores, intérpretes, familiares e demais profissionais envolvidos no processo educacional, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento linguístico e acadêmico desses sujeitos.

Essa afirmação demonstra que o sucesso da alfabetização está diretamente relacionado ao reconhecimento das características linguísticas da comunidade surda e à construção de ambientes educacionais inclusivos.

Outro aspecto amplamente discutido na literatura refere-se ao papel dos recursos visuais na aprendizagem da língua portuguesa escrita. Considerando que a experiência perceptiva dos surdos ocorre predominantemente pela visão, torna-se indispensável a utilização de metodologias que explorem imagens, vídeos, esquemas visuais e materiais multimodais.

Silva e Silva (2020, p. 3) afirmam que:

A utilização de recursos visuais destinados aos alunos surdos deve estar vinculada às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, tanto no ensino da Libras como primeira língua quanto no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. A pedagogia visual contribui para a construção de conhecimentos significativos e para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em suas práticas de leitura e escrita.

A valorização da visualidade também é defendida por Salles *et al.* (2004), que consideram a modalidade visuoespacial o canal perceptivo mais adequado para a aquisição da linguagem pelos surdos. Segundo as autoras, a adoção do bilinguismo pressupõe o reconhecimento da língua portuguesa como segunda língua, exigindo metodologias específicas para seu ensino.

Salles *et al.* (2004, p. 7) destacam que:

A modalidade visuoespacial constitui o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, apresentando implicações fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Dessa compreensão decorre o entendimento de que a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, por meio de abordagens compatíveis com as necessidades linguísticas da comunidade surda.

Sob essa perspectiva, a alfabetização e o letramento na educação de surdos ultrapassam os limites da aquisição do código escrito e assumem caráter social, cultural e identitário. A aprendizagem da língua portuguesa escrita deve ser concebida como instrumento de participação social, acesso à informação, produção de conhecimentos e exercício da cidadania.

Dessa forma, torna-se imprescindível que as práticas pedagógicas estejam fundamentadas nos princípios da educação bilíngue, na valorização da Libras, na utilização de recursos visuais e na promoção de experiências significativas de leitura e escrita. Somente por meio de uma abordagem que respeite as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos será possível garantir processos efetivos de alfabetização e letramento, contribuindo para sua formação integral e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

3 O ensino do português escrito como segunda língua para surdos

O ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos constitui um dos principais desafios da educação bilíngue contemporânea. Essa temática envolve questões linguísticas, pedagógicas, culturais e identitárias que ultrapassam os limites das práticas tradicionais de alfabetização. A compreensão de que a Libras é a primeira língua da comunidade surda e de que a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, deve ser aprendida como segunda língua, exige mudanças significativas na organização curricular, nas metodologias de ensino e na formação dos profissionais que atuam na educação de surdos.

Durante muitos anos, o ensino da língua portuguesa para estudantes surdos esteve fundamentado em concepções que privilegiavam a oralidade e a memorização de estruturas gramaticais. Nesse modelo, a escrita era apresentada como mera representação da fala, desconsiderando as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos. Como consequência, muitos estudantes concluíam a educação básica com dificuldades significativas na leitura, interpretação e produção textual.

Pereira (2014, p. 143) destaca que o ensino da língua portuguesa historicamente ministrado aos surdos fundamentava-se na concepção de língua como código e na proibição do uso da língua de sinais, gerando resultados insatisfatórios quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. A autora argumenta que a Libras deve constituir a base para a construção dos conhecimentos relacionados à língua portuguesa, permitindo que os estudantes estabeleçam relações significativas entre as duas línguas.

Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa escrita para surdos deve ser compreendido como um processo de aquisição de segunda língua. Assim como ocorre no ensino de idiomas estrangeiros para ouvintes, a aprendizagem depende da construção gradual de significados, da interação social e do uso de metodologias adequadas às características dos aprendizes.

Segundo Avelar e Freitas (2016, p. 13), o estudante surdo que utiliza a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua é considerado bilíngue, sendo necessário que o ensino respeite essa condição linguística. As autoras ressaltam que a compreensão dos significados das palavras em Libras favorece a aprendizagem da leitura e da escrita em português.

A abordagem bilíngue, atualmente reconhecida como a proposta educacional mais adequada para a educação de surdos, fundamenta-se na valorização da Libras como língua de instrução e mediação pedagógica. Nesse modelo, a língua portuguesa escrita não substitui a língua de sinais, mas complementa o repertório linguístico dos estudantes, ampliando suas possibilidades de participação social e acadêmica.

Conforme Salles *et al.* (2004, p. 7), o ensino da língua portuguesa para surdos deve partir do reconhecimento de que a modalidade visuoespacial é o canal perceptivo mais adequado para a aquisição da linguagem por esses sujeitos. Tal compreensão exige a adoção de estratégias pedagógicas específicas que favoreçam a aprendizagem por meio da visualidade.

Salles *et al.* (2004, p. 7) afirmam:

A modalidade visuoespacial constitui o canal perceptual adequado à aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, tendo implicações fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo, sua afirmação social e sua realização pessoal. Dessa compreensão decorre o entendimento de que, na adoção do bilinguismo, a língua portuguesa deve ser ensinada como segunda língua, respeitando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

O reconhecimento dessa condição linguística tem contribuído para o desenvolvimento de novas metodologias voltadas ao ensino do português escrito. Essas propostas priorizam o uso de recursos imagéticos, materiais bilíngues, tecnologias digitais e práticas pedagógicas que favorecem a construção de sentidos.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) defendem que o ensino do português como segunda língua deve ocorrer a partir de conhecimentos previamente construídos em Libras. Para os autores, a língua de sinais possibilita a compreensão de conceitos que posteriormente serão representados na escrita em português, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

De acordo com Almeida, Santos e Lacerda (2015, p. 31),

As dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na aprendizagem da leitura e da escrita não decorrem da surdez, mas da ausência de práticas educacionais que considerem suas especificidades linguísticas. O uso da Libras como língua de instrução é fundamental para a construção de conceitos e para a aquisição de conhecimentos em leitura e escrita, favorecendo a compreensão dos conteúdos escolares.

Essa perspectiva encontra respaldo nos estudos de Quadros (2007 apud Tavares; Bento, 2025), que defendem a necessidade de compreender

a língua portuguesa escrita como um idioma adicional para os surdos, exigindo metodologias semelhantes às utilizadas no ensino de línguas estrangeiras.

Outro aspecto relevante refere-se à importância dos materiais didáticos bilíngues. A utilização de recursos que articulem Libras e português escrito possibilita maior acessibilidade aos conteúdos curriculares e favorece o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.

Tavares e Bento (2025) observam que a construção de materiais didáticos específicos para surdos contribui significativamente para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, especialmente quando fundamentada nos princípios do letramento visual.

Segundo Tavares e Bento (2025, p. 166),

Os materiais didáticos bilíngues utilizados no ensino de português como segunda língua para surdos devem estabelecer relações entre as experiências visuais dos estudantes e os conteúdos linguísticos trabalhados em sala de aula. O letramento visual constitui elemento indispensável para a construção de significados, favorecendo a compreensão textual e o desenvolvimento da competência escrita.

A pedagogia visual, nesse contexto, apresenta-se como um importante instrumento metodológico. Considerando que a visão constitui a principal via de acesso às informações pelos estudantes surdos, o uso de imagens, vídeos, mapas conceituais, ilustrações e tecnologias digitais amplia as possibilidades de aprendizagem e promove maior envolvimento dos alunos com os conteúdos trabalhados.

Silva e Silva (2020) ressaltam que os recursos visuais não devem ser utilizados apenas como elementos complementares, mas como componentes centrais das práticas pedagógicas voltadas ao ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Além das estratégias metodológicas, o processo de ensino do português escrito está diretamente relacionado ao desenvolvimento do letramento. O domínio da escrita não se limita à aprendizagem de estruturas gramaticais, mas envolve a capacidade de utilizar a língua em diferentes situações comunicativas e contextos sociais.

Nesse sentido, Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) argumentam que as práticas de letramento dos surdos são construídas no diálogo permanente entre Libras e língua portuguesa, produzindo formas específicas de interação com os textos e com os diferentes gêneros discursivos.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014, p. 131) afirmam:

As práticas de letramento desenvolvidas por sujeitos surdos constituem-se em um espaço de interação entre duas línguas e duas culturas. Essa condição linguística particular determina formas específicas de significação e de produção de sentidos, exigindo propostas educacionais que promovam o diálogo entre Libras e língua portuguesa escrita, sem estabelecer relações hierárquicas entre elas.

A valorização da identidade surda também representa elemento essencial para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Estudos recentes demonstram que o fortalecimento da Libras e o reconhecimento da cultura surda contribuem para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e do desempenho acadêmico dos estudantes.

Segundo Ramos (2020), as práticas de letramento em língua portuguesa estão profundamente relacionadas aos processos de construção identitária vivenciados pelos estudantes surdos. Dessa forma, a aprendizagem da escrita deve ser compreendida não apenas como aquisição de uma habilidade linguística, mas como instrumento de participação social, produção cultural e exercício da cidadania.

Diante dessas considerações, evidencia-se que o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para surdos exige uma abordagem fundamentada nos princípios da educação bilíngue, na valorização da Libras, na utilização de metodologias visuais e na promoção de práticas de letramento socialmente significativas. A efetivação dessas condições contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes e para a construção de trajetórias educacionais mais inclusivas, críticas e emancipadoras.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a alfabetização, o letramento e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua constituem processos interdependentes e fundamentais para a formação educacional dos estudantes surdos. Mais do que a simples apropriação do sistema de escrita, esses processos envolvem a construção de conhecimentos, a participação em práticas sociais de leitura e escrita e o desenvolvimento da autonomia linguística necessária para o exercício pleno da cidadania.

Verificou-se que a compreensão da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua representa um dos principais fundamentos da educação bilíngue para surdos. Tal perspectiva

rompe com concepções historicamente marcadas pelo oralismo e pela centralidade da língua falada, reconhecendo as especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda. Nesse contexto, a Libras deixa de ser compreendida apenas como instrumento de comunicação e passa a ser reconhecida como elemento estruturante do desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos estudantes surdos.

Os estudos analisados evidenciaram que grande parte das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos na aprendizagem da leitura e da escrita não está relacionada à condição da surdez, mas à adoção de práticas pedagógicas que desconsideram suas características linguísticas. A ausência de metodologias adequadas, a insuficiente valorização da Libras nos ambientes escolares e a escassez de materiais didáticos específicos constituem fatores que historicamente têm limitado o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dessa população.

Também foi possível constatar que a alfabetização de estudantes surdos não pode ser compreendida sob a mesma lógica utilizada para estudantes ouvintes. Enquanto os ouvintes estabelecem relações entre oralidade e escrita desde os primeiros anos de vida, os surdos constroem seus conhecimentos por meio de experiências predominantemente visuais, exigindo estratégias pedagógicas fundamentadas na visualidade, na contextualização e na mediação linguística realizada pela Libras. Dessa forma, a aprendizagem da escrita em português requer abordagens que respeitem os modos particulares de construção de significados dos sujeitos surdos.

No que se refere ao letramento, observou-se que sua importância ultrapassa a aquisição de habilidades técnicas relacionadas à leitura e à escrita. O letramento representa a inserção dos indivíduos em práticas sociais que utilizam a linguagem escrita como instrumento de comunicação, interação e produção de conhecimento. Para os estudantes surdos, o desenvolvimento de práticas de letramento possibilita maior participação social, ampliação do acesso à informação e fortalecimento da autonomia acadêmica e profissional.

Outro aspecto evidenciado pela literatura analisada refere-se à relevância da pedagogia visual e dos recursos imagéticos no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. O uso de imagens, vídeos, materiais multimodais, tecnologias digitais e estratégias visuais favorece a compreensão dos conteúdos, amplia a construção de sentidos e fortalece o desenvolvimento das competências linguísticas

dos estudantes surdos. Nesse sentido, o letramento visual emerge como elemento indispensável para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e significativas.

Destaca-se, ainda, a importância da formação docente para a consolidação da educação bilíngue. A atuação de professores preparados para compreender as especificidades linguísticas da surdez, utilizar metodologias adequadas e desenvolver materiais acessíveis constitui fator decisivo para o sucesso dos processos de alfabetização e letramento. A formação continuada desses profissionais deve contemplar conhecimentos sobre Libras, educação bilíngue, letramento visual e ensino de português como segunda língua, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a qualidade educacional.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da alfabetização, do letramento e do ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para surdos depende da construção de ambientes educacionais que valorizem a Libras, respeitem a cultura surda e promovam experiências significativas de aprendizagem. A adoção de práticas fundamentadas nos princípios da educação bilíngue contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas também para sua participação crítica na sociedade, favorecendo a construção de trajetórias educacionais mais inclusivas, democráticas e emancipadoras.

Por fim, ressalta-se a necessidade de ampliação das pesquisas voltadas à educação de surdos, especialmente aquelas relacionadas às práticas de alfabetização, letramento e ensino de português como segunda língua. O aprofundamento dessas discussões poderá subsidiar a elaboração de políticas públicas, programas de formação docente e propostas pedagógicas capazes de responder às demandas da comunidade surda, fortalecendo o direito à educação linguística de qualidade e à plena inclusão social.

Referências

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Gláucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015.

AVELAR, Thaís Fleury; FREITAS, Karlla Patrícia de Souza. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun. 2016.

CARDOSO, Felipe da Silva. Alfabetização de surdos: ensino da língua portuguesa para pessoas surdas. **Revista Educação Pública**, 2021.

FACUNDO, Josiane Junia. Letramento e ensino crítico de língua portuguesa como segunda língua para surdos: caminhos possíveis. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, p. 383-401, 2025.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 143-157, 2014.

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira. Letramentos e identidades: vivências, práticas e contextos de estudantes surdos. **Fragmentum**, Santa Maria, v. 55, p. 177-199, jan./jun. 2020.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

SILVA, Jailma Dionísio da; SILVA, Camila Michelyne Muniz da. A pedagogia visual no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Principia**, João Pessoa, 2020.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e5835, 2024.

TAVARES, Talita Nabas; BENTO, Nanci Araujo. O ensino de português como segunda língua (PL2) na educação bilíngue para surdos: estratégias e materiais didáticos bilíngues. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 165-178, jan./jun. 2025.

A LIBRAS COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURRÍCULO SANTISTA: CARTOGRAFIA DISCURSIVA ENTRE RIZOMA E AFETOS INSTITUCIONAIS

Lucas Vargas Machado da Costa¹

1 Introdução

A discussão acerca da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular na Educação Básica tem ganhado crescente relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente após o reconhecimento legal da língua por meio da Lei n.º 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto n.º 5.626/2005. Tais dispositivos legais promoveram transformações significativas nas políticas linguísticas voltadas à comunidade surda, ampliando debates sobre acessibilidade, formação docente, currículo e práticas pedagógicas inclusivas.

No contexto contemporâneo, a Libras ultrapassa a condição de instrumento comunicacional e passa a ser compreendida como elemento constitutivo da identidade cultural e linguística da comunidade surda. Nessa perspectiva, a educação dos sujeitos surdos não pode ser reduzida a estratégias de adaptação escolar, mas deve ser concebida a partir do reconhecimento da diferença linguística como direito fundamental. Conforme destacam estudos sobre educação bilíngue, a valorização da língua de sinais constitui condição indispensável para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos.

A presença da Libras nos currículos escolares suscita reflexões que extrapolam questões pedagógicas e alcançam dimensões políticas, culturais e discursivas. Ao considerar o currículo como espaço de produção de

¹ Doutorando e Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (PPGLI/UFAC). Professor efetivo de Linguística do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC). Atua nas áreas de Libras, Linguística, Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais. Membro do Laboratório de Estudos Interculturais e Humanidades (LEIH/PPGLI/UFAC) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).

significados e disputas simbólicas, torna-se possível compreender que a inclusão da língua de sinais representa um movimento de deslocamento das estruturas historicamente centradas na normatividade ouvinte. Nesse sentido, Carniel (2018), ao analisar a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação docente, evidencia uma reconfiguração discursiva que contribui para a compreensão da surdez enquanto diferença linguística e cultural, e não apenas como deficiência (Carniel, 2018).

A partir dessa perspectiva, o conceito de rizoma, desenvolvido por Deleuze e Guattari e amplamente apropriado pelos estudos educacionais contemporâneos, oferece importante ferramenta analítica para compreender os múltiplos fluxos de sentidos que atravessam a constituição curricular. Diferentemente de modelos hierarquizados e lineares de conhecimento, o pensamento rizomático propõe conexões heterogêneas, multiplicidades e redes de significação que se expandem continuamente. Dessa forma, a presença da Libras no currículo pode ser interpretada como uma linha de fuga que tensiona estruturas tradicionais de ensino e produz novos modos de existência institucional.

Nessa direção, a cartografia discursiva emerge como estratégia metodológica capaz de acompanhar os movimentos, afetos, discursos e relações de poder que constituem a inserção da Libras nos documentos curriculares e nas práticas educacionais. Mais do que identificar conteúdos prescritos, a cartografia busca compreender os processos de subjetivação e os regimes de verdade que atravessam a produção curricular. Conforme argumentam Pereira e Raugust (2020), as legislações, as ementas e os discursos institucionais constituem práticas que legitimam determinados modos de compreender o ensino da Libras, produzindo efeitos sobre a formação docente e sobre a própria concepção de inclusão (Pereira; Raugust, 2020).

Ao analisar especificamente o Currículo Santista, torna-se relevante investigar de que maneira a Libras é enunciada, organizada e significada enquanto componente curricular. Tal análise possibilita compreender quais discursos sustentam sua inserção, quais concepções de inclusão são mobilizadas e quais afetos institucionais atravessam a implementação dessa política educacional. Nesse contexto, os afetos não são entendidos apenas como sentimentos individuais, mas como forças que produzem aproximações, resistências, adesões e deslocamentos no interior das instituições educativas.

A literatura especializada aponta que a inclusão da Libras como componente curricular beneficia não apenas estudantes surdos, mas toda a comunidade escolar. Estudos desenvolvidos por Mendonça et al. (2020), Monteiro, Pinto e Silva (2022) e Ladeira (2023) indicam que o ensino da língua de sinais favorece processos de comunicação, interação social, respeito à diversidade e fortalecimento da cultura inclusiva. Segundo Rocha e Moret (2019), a aprendizagem da Libras pelos estudantes ouvintes contribui para a redução das barreiras comunicacionais e para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e democráticos.

Além disso, pesquisas recentes demonstram que os avanços legislativos alcançados nas últimas duas décadas ampliaram significativamente o reconhecimento social da Libras, embora persistam desafios relacionados à efetivação de políticas públicas e à consolidação de práticas curriculares inclusivas. Rocha e Pasian (2023) observam que, apesar dos progressos decorrentes da Lei de Libras, ainda existem obstáculos estruturais que limitam a plena participação da comunidade surda nos espaços educacionais.

Diante dessas considerações, este estudo propõe uma cartografia discursiva da Libras como componente curricular no Currículo Santista, buscando compreender os processos de produção de sentidos que atravessam sua institucionalização. A investigação parte do entendimento de que currículo, linguagem, inclusão e afetos constituem dimensões inseparáveis na construção de políticas educacionais comprometidas com a valorização da diversidade linguística e cultural. Assim, pretende-se analisar como os discursos curriculares produzem visibilidades, legitimidades e possibilidades de existência para a Libras no contexto educacional santista, evidenciando os encontros, tensões e multiplicidades que emergem desse processo.

2 A Libras como componente curricular no currículo santista

a inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular no Currículo Santista representa um movimento de ampliação das políticas educacionais inclusivas e de reconhecimento da diversidade linguística presente nos espaços escolares. Tal perspectiva encontra respaldo nas transformações legislativas ocorridas nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que consolidaram o reconhecimento da Libras como língua

oficial da comunidade surda brasileira e estabeleceram diretrizes para sua difusão nos sistemas educacionais.

A compreensão da Libras como componente curricular ultrapassa uma visão instrumental da linguagem e passa a ser concebida como prática cultural, política e identitária. Nesse sentido, o currículo deixa de ser compreendido apenas como um conjunto de conteúdos organizados para a transmissão de conhecimentos e passa a constituir-se como espaço de produção de sentidos, subjetividades e formas de pertencimento social.

A educação inclusiva contemporânea exige que a escola promova condições efetivas para a participação de todos os estudantes. Entretanto, quando se observa a realidade educacional brasileira, verifica-se que a inclusão dos sujeitos surdos ainda enfrenta inúmeros desafios relacionados à acessibilidade linguística. Conforme apontam Monteiro, Pinto e Silva (2022), embora existam avanços normativos significativos, persistem obstáculos que limitam a comunicação entre estudantes surdos e ouvintes, dificultando a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Nesse contexto, a presença da Libras no Currículo Santista pode ser compreendida como estratégia de democratização dos processos comunicacionais e de fortalecimento da cultura inclusiva nas escolas municipais. Tal iniciativa possibilita que estudantes ouvintes estabeleçam contato com a língua de sinais desde os primeiros anos de escolarização, contribuindo para a formação de uma comunidade escolar mais preparada para conviver com a diversidade.

Segundo Macedo, Nunes e Benevides (2019), a inclusão da Libras no currículo escolar constitui elemento fundamental para o desenvolvimento de relações sociais mais equitativas entre surdos e ouvintes. Os autores destacam que:

Para constituir melhores formas de comunicação e socialização do surdo dentro do cenário escolar e da sociedade como um todo, se faz necessário a inclusão da Libras como disciplina na educação básica. Quando pensamos em comunicação no sentido real da palavra, ação de transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra mensagem como resposta, a língua de sinais apresenta exatamente esse sentido (Macedo; Nunes; Benevides, 2019, p. 303).

A defesa da Libras como componente curricular encontra respaldo também nas discussões sobre educação bilíngue. Para a comunidade surda, a língua de sinais constitui a primeira língua, enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, ocupa a condição de segunda língua.

Tal entendimento desloca a concepção tradicional que historicamente tratou a surdez sob uma perspectiva clínica e deficitária.

Nessa direção, Rocha e Pasian (2023) destacam que os avanços conquistados após o reconhecimento legal da LIBRAS promoveram mudanças significativas nos processos educacionais voltados à população surda. Contudo, os autores ressaltam que ainda existem desafios relacionados à efetivação dessas políticas e à ampliação do acesso linguístico nos ambientes escolares.

A importância da Libras como componente curricular também pode ser observada na formação de valores relacionados à convivência democrática. O contato precoce com a língua de sinais favorece a desconstrução de preconceitos e amplia a compreensão das diferenças humanas como elementos constitutivos da vida social.

Leite e Araújo (2020) enfatizam essa perspectiva ao afirmarem que:

A inserção da LIBRAS enquanto parte do componente curricular nas escolas mostra-se importante tanto para promover a inclusão dos alunos com deficiência auditiva quanto para estimular práticas inclusivas nos demais estudantes, nos mais diversos espaços em que estiverem. Essa inserção contribui para a socialização, o desenvolvimento psicomotor e possibilita a inserção do indivíduo na comunidade surda (Leite; Araújo, 2020, p. 109).

Sob o ponto de vista curricular, a inclusão da Libras também pode ser compreendida como resultado de disputas discursivas em torno da produção de conhecimentos considerados legítimos no espaço escolar. Conforme observa Carniel (2018), a presença da disciplina de LIBRAS nos currículos não representa apenas uma adequação legal, mas uma transformação significativa nas formas de compreender a surdez e a diversidade linguística.

Ao analisar os impactos da inserção da Libras nos cursos de formação docente, Carniel (2018) argumenta que ocorreu uma verdadeira reviravolta discursiva nas políticas educacionais contemporâneas. Segundo o autor:

Os atuais cursos de formação docente no Brasil parecem estar aproveitando a ocasião para criar uma abertura entre os seus variados conteúdos curriculares e proporcionar certo contato básico com a língua brasileira de sinais (Libras). Muitas vezes, essa será a única experiência que esses graduandos e graduandas terão para vivenciar a Libras em sua trajetória acadêmica (Carniel, 2018, p. 3).

Essa reflexão permite compreender que o Currículo Santista, ao incorporar a Libras em sua organização curricular, participa de um movimento mais amplo de resignificação das práticas educacionais. O currículo deixa de reproduzir exclusivamente saberes vinculados à cultura ouvinte e passa a reconhecer a legitimidade de outras formas de linguagem e comunicação.

A centralidade da língua de sinais no desenvolvimento dos estudantes surdos também é destacada por Silva e Silva (2016), que analisam os discursos de profissionais da educação sobre a escolarização de alunos surdos. As autoras demonstram que a Libras ocupa papel fundamental na constituição da identidade bicultural desses sujeitos, sendo elemento indispensável para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

De forma semelhante, Ladeira (2023) argumenta que a implantação da Libras como componente curricular contribui para ampliar as possibilidades de interação social entre estudantes surdos e ouvintes, fortalecendo processos de inclusão e reduzindo barreiras comunicacionais historicamente presentes nos espaços escolares.

A defesa da obrigatoriedade da Libras no currículo também encontra sustentação em estudos sobre acessibilidade comunicacional. Rocha e Moret (2019) afirmam que a ausência do ensino da língua de sinais para estudantes ouvintes produz situações de exclusão invisibilizadas pelas políticas educacionais tradicionais. Segundo as autoras, muitos estudantes surdos permanecem inseridos fisicamente nas escolas, mas continuam excluídos dos processos comunicacionais que estruturam a vida escolar.

Essa problemática é evidenciada na seguinte passagem:

Uma das possíveis soluções para sanar a problemática seria ensinar LIBRAS aos ouvintes desde os anos iniciais. Desse modo, cresceriam sabendo se comunicar com os surdos, dando a esse sujeito oportunidade de interação com os colegas e professores sem necessitar do intérprete para essa comunicação (Rocha; Moret, 2019, p. 2).

Sob uma perspectiva teórica mais ampla, a inserção da Libras no Currículo Santista pode ser analisada à luz das transformações contemporâneas dos currículos escolares. O currículo passa a ser compreendido como território de disputas simbólicas, no qual diferentes grupos sociais reivindicam reconhecimento, representação e legitimidade.

Nessa direção, Pereira e Raugust (2020) observam que as práticas discursivas, as legislações e os movimentos da comunidade surda constituem mecanismos que produzem verdades sobre o ensino da Libras e legitimam

sua presença nos currículos educacionais. As autoras argumentam que tais discursos exercem influência direta sobre a organização curricular e sobre as formas de compreender a inclusão escolar.

Tal análise permite compreender que a presença da Libras no Currículo Santista não deve ser interpretada apenas como cumprimento de exigências legais. Trata-se de um movimento político e pedagógico que reconhece a pluralidade linguística da sociedade brasileira e busca construir espaços educacionais mais democráticos, acessíveis e socialmente comprometidos com a valorização das diferenças.

Por fim, observa-se que a institucionalização da Libras como componente curricular constitui importante avanço para a consolidação de uma educação inclusiva baseada no reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. Ao promover o contato entre estudantes ouvintes e a língua de sinais, o Currículo Santista amplia possibilidades de interação, fortalece práticas interculturais e contribui para a construção de uma escola comprometida com os princípios da equidade, da diversidade e da justiça social.

De acordo com Quadros (2003 apud Silva; Silva, 2016, p. 35), a educação de surdos deve reconhecer a língua de sinais como elemento estruturante dos processos de ensino e aprendizagem, rompendo com práticas educacionais que historicamente invisibilizaram as especificidades linguísticas da comunidade surda.

Segundo Lacerda (2007 apud Silva; Silva, 2016, p. 34), a inclusão escolar dos estudantes surdos somente se efetiva quando as instituições educacionais reconhecem e incorporam a LIBRAS como instrumento legítimo de produção do conhecimento.

Conforme Bourdieu (2004 apud Kendrick; Cruz, 2020, p. 572), os currículos constituem espaços de disputas simbólicas nos quais determinados saberes adquirem legitimidade social, enquanto outros permanecem marginalizados.

Para Steiner (2008 apud Carniel, 2018, p. 3), cada língua produz formas específicas de interpretar o mundo, evidenciando que a diversidade linguística amplia as possibilidades de compreensão da experiência humana.

3 Cartografia discursiva: rizoma, linguagem e produção de sentidos

A compreensão da Libras como componente curricular no Currículo Santista demanda uma abordagem teórico-metodológica capaz de apreender os múltiplos discursos, práticas, afetos e relações de poder que atravessam os processos de constituição curricular. Nesse contexto, a cartografia discursiva apresenta-se como uma perspectiva investigativa potente para analisar os movimentos que produzem sentidos em torno da inclusão da Língua Brasileira de Sinais no espaço educacional. Diferentemente dos modelos tradicionais de pesquisa que buscam representar uma realidade fixa e estável, a cartografia acompanha fluxos, conexões, rupturas e processos de subjetivação, permitindo compreender como determinados saberes emergem, circulam e adquirem legitimidade.

A noção de cartografia encontra forte aproximação com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, especialmente por meio do conceito de rizoma. Em oposição às estruturas arbóreas, caracterizadas pela linearidade, hierarquia e centralização do conhecimento, o rizoma configura-se como uma rede aberta, múltipla e descentralizada, composta por conexões heterogêneas que se expandem continuamente. Sob essa perspectiva, o currículo não é concebido como uma sequência fixa de conteúdos, mas como território de encontros, negociações, disputas e produções discursivas.

Ao analisar a presença da Libras no Currículo Santista por meio da cartografia discursiva, torna-se possível identificar como diferentes enunciados, legislações, práticas pedagógicas, políticas públicas e experiências escolares se articulam na produção de sentidos acerca da inclusão. Esses elementos não atuam isoladamente; ao contrário, constituem redes complexas que produzem determinadas verdades sobre a surdez, a linguagem, a educação e a diferença.

A linguagem ocupa papel central nesse processo. Para além de um simples instrumento de comunicação, a linguagem constitui um dispositivo de produção de realidades, identidades e formas de pertencimento social. Assim, os discursos sobre a Libras produzem efeitos concretos na organização curricular, na formação docente e nas experiências vividas pelos sujeitos surdos e ouvintes.

Nesse sentido, Pereira e Raugust (2020) afirmam que as legislações e as práticas institucionais relacionadas ao ensino da Libras constituem

discursos que legitimam determinados modos de compreender a língua de sinais e sua função educativa. As autoras observam que:

O artigo busca problematizar as práticas discursivas, dentre elas as legislações que regem a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as demandas da comunidade surda por transformações na estruturação dessa disciplina, as quais se estabelecem como verdades, constituindo e legitimando o ensino de Libras como segunda língua no ensino superior (Pereira; Raugust, 2020, p. 1938).

Essa compreensão permite reconhecer que o currículo não é um documento neutro. Ele é atravessado por relações de poder que selecionam conhecimentos, organizam narrativas e definem quais vozes serão legitimadas ou silenciadas. Dessa forma, a inclusão da Libras no Currículo Santista representa mais do que uma escolha pedagógica; constitui um acontecimento político que desloca formas historicamente estabelecidas de produção do conhecimento escolar.

Sob a ótica rizomática, os processos educativos são marcados pela multiplicidade. Não existe um único caminho para aprender, ensinar ou produzir sentidos. Cada experiência educativa constitui um conjunto singular de conexões que se estabelecem entre sujeitos, saberes, culturas e linguagens. Nesse cenário, a Libras emerge como linguagem que amplia possibilidades de interação e desafia modelos homogêneos de escolarização.

Carniel (2018), ao analisar a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação docente, evidencia a emergência de novos modos de compreender a surdez e a diversidade linguística. Segundo o autor:

Os atuais cursos de formação docente no Brasil parecem estar aproveitando a ocasião para criar uma abertura entre os seus variados conteúdos curriculares e proporcionar certo contato básico com a língua brasileira de sinais (Libras). Muitas vezes, essa será a única experiência que esses graduandos e graduandas terão para vivenciar a Libras em sua trajetória acadêmica (Carniel, 2018, p. 3).

Essa passagem evidencia que a inserção da Libras produz deslocamentos nos currículos tradicionais, permitindo a emergência de novas sensibilidades pedagógicas. Tais deslocamentos podem ser interpretados como linhas de fuga rizomáticas que desafiam estruturas historicamente centradas na oralidade como única forma legítima de comunicação.

Ao mesmo tempo, a cartografia discursiva permite compreender que esses processos não ocorrem sem tensões. A produção curricular envolve disputas simbólicas entre diferentes concepções de educação, inclusão e

linguagem. Em muitos contextos, a Libras ainda ocupa espaços periféricos nos currículos, sendo frequentemente tratada como conhecimento complementar ou secundário.

Kendrick e Cruz (2020), ao investigarem o lugar da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, observam que:

Há uma ideia recorrente entre os docentes de que as disciplinas de Fundamentos ocupam mais espaço no currículo e as hierarquias dos saberes se mostram imperativas no contexto da organização curricular. A disciplina de Libras, e sua implementação, no curso é de ordem legal, com pouca ou nenhuma mobilidade dentro do currículo (Kendrick; Cruz, 2020, p. 571).

Essa análise revela como determinadas hierarquias curriculares permanecem atuando na produção dos saberes escolares. Sob uma perspectiva cartográfica, tais hierarquias não são compreendidas como estruturas fixas, mas como efeitos discursivos continuamente produzidos e reproduzidos pelas instituições educativas.

A noção de produção de sentidos assume, portanto, papel fundamental nesta discussão. Os sentidos não existem previamente aos discursos; eles são construídos nas relações sociais, culturais e históricas que atravessam os sujeitos. Assim, os significados atribuídos à Libras variam conforme os contextos institucionais, os dispositivos legais, as práticas pedagógicas e as experiências vividas pelos diferentes atores educacionais.

No âmbito do Currículo Santista, a produção de sentidos em torno da Libras está diretamente relacionada aos movimentos contemporâneos de valorização da diversidade linguística e cultural. A língua de sinais deixa de ser compreendida apenas como recurso de acessibilidade e passa a ocupar posição estratégica na construção de uma educação inclusiva comprometida com os direitos humanos.

Essa perspectiva encontra respaldo em estudos sobre educação de surdos. Silva e Silva (2016) destacam que a centralidade da Libras no desenvolvimento dos estudantes surdos não pode ser negligenciada pelas políticas educacionais. As autoras apontam que a efetivação da inclusão depende do reconhecimento da língua de sinais como elemento estruturante dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa mesma direção, Leite e Araújo (2020) ressaltam que a inserção da Libras nas escolas promove não apenas a inclusão dos estudantes surdos, mas também a construção de novas formas de convivência social. Segundo as autoras:

A inserção da LIBRAS enquanto parte do componente curricular nas escolas mostra-se importante tanto para promover a inclusão dos alunos com deficiência auditiva quanto para estimular práticas inclusivas nos demais estudantes, nos mais diversos espaços em que estiverem (Leite; Araújo, 2020, p. 109).

Sob o enfoque rizomático, a inclusão da Libras pode ser compreendida como movimento de ampliação das conexões entre diferentes modos de existir, comunicar e aprender. Trata-se de reconhecer que os currículos escolares não devem apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que múltiplas formas de vida possam emergir e ser legitimadas.

A cartografia discursiva permite acompanhar esses movimentos sem reduzi-los a categorias fixas ou interpretações totalizantes. Ao invés de buscar verdades universais, a cartografia investiga os processos pelos quais determinadas verdades são produzidas, contestadas e transformadas ao longo do tempo.

Nesse sentido, a presença da Libras no Currículo Santista constitui um território de produção de sentidos em constante transformação. Os discursos sobre inclusão, acessibilidade, diversidade linguística e formação cidadã articulam-se de maneira rizomática, produzindo novas possibilidades de compreensão da educação contemporânea.

Segundo Foucault (1979 apud Pereira; Raugust, 2020, p. 1939), os discursos não apenas descrevem a realidade, mas produzem regimes de verdade que orientam práticas institucionais e formas de subjetivação.

De acordo com Deleuze e Guattari (1995 apud Carniel, 2018, p. 2), o rizoma caracteriza-se pela multiplicidade de conexões e pela inexistência de centros fixos de organização, possibilitando compreender os currículos como espaços de produção contínua de sentidos.

Conforme Bourdieu (2004 apud Kendrick; Cruz, 2020, p. 572), os campos educacionais constituem arenas de disputa simbólica nas quais diferentes agentes lutam pela legitimação de determinados saberes e práticas.

Para Larrosa (2002 apud Carniel, 2018, p. 3), a experiência educativa pode ser compreendida como travessia, processo que transforma os sujeitos a partir dos encontros e deslocamentos produzidos pelo conhecimento.

4 Considerações finais

A análise da Libras como componente curricular no Currículo Santista permitiu compreender que sua inserção ultrapassa a dimensão meramente normativa ou instrumental, constituindo-se como importante estratégia de reconhecimento da diversidade linguística, cultural e educacional presente na sociedade contemporânea. Ao longo da investigação, observou-se que a institucionalização da Língua Brasileira de Sinais nos currículos escolares representa um avanço significativo no fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão e à garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda.

As discussões desenvolvidas evidenciaram que a inclusão da Libras nos espaços educacionais não pode ser compreendida apenas como resposta às exigências legais estabelecidas pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005. Trata-se de um movimento que envolve transformações profundas nas formas de conceber a educação, a linguagem, o currículo e os próprios sujeitos que participam dos processos educativos. Nesse contexto, a língua de sinais emerge como elemento constitutivo da identidade surda, promovendo possibilidades de participação social, produção cultural e construção de conhecimentos.

A partir da perspectiva da cartografia discursiva, foi possível identificar que os discursos que sustentam a presença da Libras no Currículo Santista são produzidos por múltiplas forças sociais, políticas e institucionais. Tais discursos revelam disputas, negociações e deslocamentos que atravessam a organização curricular e produzem diferentes sentidos acerca da inclusão escolar. Dessa forma, o currículo mostrou-se não como um documento neutro ou estático, mas como território vivo de produção de significados, atravessado por relações de poder, práticas discursivas e processos de subjetivação.

A aproximação com o conceito de rizoma contribuiu para compreender a multiplicidade de conexões que constituem os processos educativos. A inserção da Libras no currículo pode ser interpretada como uma linha de fuga capaz de tensionar modelos tradicionais de escolarização, historicamente centrados na oralidade e na homogeneização dos sujeitos. Sob essa ótica, a educação inclusiva deixa de ser entendida como simples integração de estudantes surdos ao ambiente escolar e passa a representar a construção de espaços efetivamente abertos à diferença, à pluralidade linguística e à convivência intercultural.

Os estudos analisados demonstraram que a presença da Libras nos currículos escolares favorece não apenas o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos, mas também amplia as possibilidades de formação cidadã dos estudantes ouvintes. O contato com a língua de sinais promove a valorização da diversidade, fortalece práticas inclusivas e contribui para a redução das barreiras comunicacionais que historicamente têm limitado a participação plena da comunidade surda nos diferentes espaços sociais.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou a permanência de desafios relacionados à efetivação dessa proposta curricular. Questões como a formação de professores, a ampliação da carga horária destinada ao ensino da Libras, a produção de materiais didáticos adequados e a consolidação de políticas públicas permanentes ainda demandam investimentos e aprofundamentos teóricos e práticos. Tais desafios indicam que a inclusão da Libras como componente curricular não deve ser compreendida como processo concluído, mas como construção contínua que exige acompanhamento, avaliação e constante aprimoramento.

Nesse sentido, o Currículo Santista apresenta-se como importante campo de experimentação pedagógica e de fortalecimento das políticas de inclusão linguística. Ao reconhecer a Libras como conhecimento legítimo e necessário à formação humana, amplia-se a possibilidade de construção de uma escola comprometida com os princípios da equidade, da justiça social e do respeito às diferenças.

Conclui-se, portanto, que a Libras, quando incorporada ao currículo escolar sob uma perspectiva crítica, inclusiva e intercultural, constitui potente instrumento de transformação educacional. Mais do que ensinar uma nova língua, sua presença no currículo possibilita a produção de novos modos de pensar, comunicar, aprender e conviver. Assim, a consolidação da Libras como componente curricular representa não apenas uma conquista da comunidade surda, mas um avanço para toda a educação brasileira, na medida em que contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, plurais e socialmente comprometidas.

Referências

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. 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.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, 2020.

LADEIRA, Maria Lígia Lopes. **A inclusão da Libras como componente curricular para alunos do ensino fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdades Integradas de Taguaí, Taguaí, 2023.

LEITE, Mayara de Sousa; ARAÚJO, Aline Cássia Silva. Relatos de experiência: Libras na escola, despertando uma nova língua e promovendo a inclusão. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jabotão dos Guararapes, v. 14, n. 53, p. 108-119, 2020.

MACEDO, Yuri Miguel; NUNES, Elna Lacerda Machado; BENEVIDES, Sílvia Lúcia Lopes. Libras: desafios e possibilidade para a implantação do currículo da educação básica da rede regular de ensino de Uibaí. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 16, p. 301-318, 2019.

PEREIRA, Karina Ávila; RAUGUST, Mayara Bataglin. Incurções sobre a estruturação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1938-1966, 2020.

ROCHA, Alexia Cabezas da; MORET, Márcia Cristina Florêncio Fernandes. A necessidade da disciplina de Libras no ensino fundamental. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente**, Ariquemes, 2019.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PASIAN, Mara Sílvia. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40565, 2023.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, 2016.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E ACESSIBILIDADE PARA SURDOS

Taynan Alécio da Silva¹

1 Introdução

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm promovido mudanças significativas nos processos de comunicação, interação social, produção do conhecimento e acesso à informação. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) assumem papel estratégico na ampliação das possibilidades educacionais e na construção de ambientes mais inclusivos para grupos historicamente marginalizados, entre eles a comunidade surda. O avanço das tecnologias digitais, aliado ao desenvolvimento da Inteligência Artificial (IA), tem impulsionado a criação de recursos capazes de reduzir barreiras comunicacionais, ampliar a acessibilidade e favorecer a participação social e educacional das pessoas surdas.

A discussão acerca da inclusão de estudantes surdos transcende a simples oferta de recursos tecnológicos. Trata-se de compreender que a acessibilidade constitui um direito fundamental e um elemento indispensável para a garantia da cidadania plena. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem funcionar como instrumentos mediadores da aprendizagem, promovendo maior autonomia, participação e desenvolvimento acadêmico. Conforme apontam Torres e Martins (2023), o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nos processos educativos de estudantes surdos tem demonstrado potencial para favorecer práticas pedagógicas mais acessíveis, sobretudo quando associado a estratégias metodológicas adequadas e à efetiva participação dos sujeitos envolvidos.

A comunidade surda possui características linguísticas e culturais próprias, tendo na Língua Brasileira de Sinais (Libras) seu principal meio de comunicação. Reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436, de 24 de abril

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

de 2002, a Libras representa um marco na luta pelos direitos linguísticos da população surda brasileira. Entretanto, apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios relacionados à acessibilidade comunicacional, ao acesso à informação e à permanência em diferentes níveis de ensino. Nesse cenário, as tecnologias digitais surgem como importantes ferramentas de mediação, possibilitando a ampliação das formas de comunicação e aprendizagem.

Segundo Lopes e Goettert (2015), as tecnologias digitais assumem relevância especial para os surdos por favorecerem estratégias comunicacionais alinhadas à perspectiva bilíngue da educação de surdos. Os autores destacam que recursos audiovisuais, ambientes virtuais, aplicativos e plataformas digitais ampliam as possibilidades de interação e fortalecem o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua, sem desconsiderar a centralidade da Libras como primeira língua do sujeito surdo.

A crescente incorporação da Inteligência Artificial aos sistemas educacionais e comunicacionais representa um novo capítulo nesse processo. Ferramentas baseadas em IA, como tradutores automáticos, assistentes virtuais, sistemas de reconhecimento de sinais, plataformas adaptativas e modelos generativos de linguagem, vêm sendo desenvolvidas com o propósito de ampliar a acessibilidade e democratizar o acesso ao conhecimento. Essas tecnologias têm potencial para minimizar obstáculos enfrentados pelos surdos em contextos acadêmicos, profissionais e sociais.

Nessa perspectiva, Marques e Leite (2025) observaram que ferramentas de Inteligência Artificial generativa, como ChatGPT, Gemini e Copilot, apresentam potencial para auxiliar na produção de conteúdos relacionados à Libras e à comunidade surda. Contudo, os autores alertam que tais tecnologias não estão isentas de limitações, sendo necessária uma análise crítica de seus resultados para evitar a disseminação de informações incorretas ou estereotipadas acerca da surdez e da cultura surda.

O potencial inclusivo da Inteligência Artificial também é evidenciado por Saudan, Jeremias e Castro (2025), ao discutirem a utilização dessas ferramentas na pós-graduação por estudantes surdos. Segundo as autoras, a IA pode contribuir para minimizar barreiras linguísticas historicamente presentes na trajetória acadêmica da população surda, favorecendo o acesso à produção científica, à leitura de textos especializados e à construção da autonomia intelectual. Para as pesquisadoras, a utilização dessas ferramentas deve ser compreendida como complemento às ações humanas de mediação

pedagógica e interpretação em Libras, e não como substituição desses profissionais.

As contribuições das tecnologias assistivas também merecem destaque nesse debate. Conforme Cerutti e Toso (2020), as tecnologias assistivas constituem recursos fundamentais para ampliar a acessibilidade e favorecer a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes. Seu uso possibilita a redução de barreiras comunicacionais e fortalece processos de inclusão educacional e social. Nessa mesma direção, Toso *et al.* (2018) ressaltam que os recursos tecnológicos vinculados à cibercultura transformam as formas de produção do conhecimento, permitindo que estudantes surdos participem mais ativamente dos ambientes educacionais contemporâneos.

A importância das tecnologias assistivas pode ser compreendida a partir da definição apresentada pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos. De acordo com Silva e Neres (2018, p. 448), citando o CAT (2007), as tecnologias assistivas compreendem produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover funcionalidade, autonomia, independência e inclusão social das pessoas com deficiência. Tal definição evidencia o caráter multidimensional dessas tecnologias, ultrapassando a concepção restrita de dispositivos ou equipamentos.

Nesse sentido, observa-se uma convergência entre tecnologias digitais, tecnologias assistivas e Inteligência Artificial na construção de ecossistemas educacionais mais acessíveis. Recursos como tradutores automáticos de Libras, sistemas de reconhecimento de gestos, plataformas de videoconferência com interpretação simultânea, legendagem automática, ambientes virtuais acessíveis e ferramentas de apoio à escrita acadêmica representam avanços significativos para a inclusão da população surda.

Corroborando essa perspectiva, Santos, Cavalcante e Sousa (2025) afirmam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação possuem potencial para ampliar a autonomia dos estudantes surdos e promover práticas pedagógicas mais inclusivas. Entretanto, os autores enfatizam que a simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante inclusão efetiva, sendo indispensável a atuação crítica e reflexiva dos profissionais da educação na construção de práticas acessíveis.

Tal entendimento encontra respaldo em Vygotsky (1997 apud Silva, 2024), ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas por instrumentos culturais. Nessa perspectiva, as tecnologias digitais podem ser compreendidas como instrumentos

mediadores que potencializam processos de aprendizagem, comunicação e participação social das pessoas surdas, desde que estejam articuladas a propostas pedagógicas comprometidas com a inclusão e o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais.

Diante desse contexto, torna-se necessário aprofundar as discussões acerca das contribuições das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial para a acessibilidade da população surda. Embora os avanços tecnológicos tenham ampliado significativamente as possibilidades de inclusão, permanecem desafios relacionados à qualidade dos recursos desenvolvidos, à formação de profissionais, à acessibilidade dos ambientes digitais e à efetiva participação da comunidade surda nos processos de criação, implementação e avaliação dessas tecnologias.

Assim, o presente estudo parte do pressuposto de que as tecnologias digitais e a Inteligência Artificial constituem importantes instrumentos para a promoção da acessibilidade e da inclusão social e educacional das pessoas surdas. Contudo, sua efetividade depende da adoção de abordagens que respeitem a diversidade linguística, valorizem a cultura surda e garantam condições equitativas de participação nos diferentes espaços sociais e educacionais.

2 Tecnologias digitais e acessibilidade na educação de surdos

o desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem provocado profundas transformações nos processos educativos contemporâneos, especialmente no que se refere à promoção da acessibilidade e da inclusão de estudantes com deficiência. No campo da educação de surdos, tais tecnologias assumem papel relevante por ampliarem as possibilidades de comunicação, interação, construção do conhecimento e acesso à informação em diferentes contextos de aprendizagem. A incorporação de recursos digitais no ambiente escolar representa uma oportunidade para reduzir barreiras historicamente enfrentadas pela comunidade surda, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às especificidades linguísticas desse grupo.

A acessibilidade educacional não se restringe à presença física do estudante surdo na escola. Ela pressupõe a criação de condições efetivas para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira significativa, respeitando as características culturais e linguísticas da comunidade surda. Nesse sentido, a utilização das tecnologias digitais constitui uma estratégia

fundamental para ampliar o acesso aos conteúdos curriculares e fortalecer a participação dos estudantes em atividades acadêmicas.

Segundo Torres e Martins (2023), as pesquisas sobre tecnologias aplicadas à educação de surdos evidenciam um crescimento significativo das investigações relacionadas ao uso de aplicativos, objetos de aprendizagem, dispositivos móveis, recursos audiovisuais e ambientes virtuais de ensino. As autoras identificaram que tais recursos podem atuar como mediadores dos processos educativos quando articulados a propostas pedagógicas consistentes, favorecendo o protagonismo dos estudantes surdos e ampliando as possibilidades de aprendizagem.

A relevância das tecnologias digitais para a educação de surdos encontra respaldo na perspectiva bilíngue, que reconhece a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Nesse contexto, recursos visuais, vídeos sinalizados, plataformas multimídia e ambientes virtuais acessíveis tornam-se instrumentos importantes para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

Lopes e Goettert (2015, p. 360) afirmam que:

O resultado aponta para a perspectiva bilíngue e das TICs como esquema de transformação capaz de nortear as políticas de inclusão digital orientadas pela potência comunicativa própria do povo surdo.

A afirmação evidencia que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como ferramentas instrumentais, mas como elementos que contribuem para a valorização da identidade linguística e cultural da comunidade surda. Dessa forma, os recursos tecnológicos assumem papel estratégico na construção de ambientes educacionais mais democráticos e acessíveis.

Ao analisar a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação de pessoas surdas, Santos, Cavalcante e Sousa (2025) destacam que tais recursos podem ampliar a autonomia dos estudantes e favorecer processos educativos mais equitativos. Entretanto, os autores ressaltam que a tecnologia, por si só, não garante inclusão, sendo necessária sua integração a práticas pedagógicas fundamentadas em princípios éticos e inclusivos.

Nessa direção, observa-se que os ambientes virtuais de aprendizagem, os aplicativos educacionais e as plataformas digitais oferecem oportunidades para que estudantes surdos acessem conteúdos em diferentes formatos, especialmente aqueles que privilegiam recursos visuais. A multimodalidade

presente nas tecnologias digitais favorece a construção do conhecimento ao possibilitar a combinação de textos, imagens, vídeos, animações e recursos em Libras.

Essa perspectiva é reforçada por Cerutti e Toso (2020, p. 28), ao afirmarem que:

As tecnologias assistivas apresentam-se como instrumentos fundamentais para a promoção da acessibilidade e para a redução das barreiras comunicacionais enfrentadas pelos sujeitos surdos, permitindo-lhes maior participação nos espaços acadêmicos e sociais.

A discussão sobre acessibilidade digital também está relacionada ao conceito de tecnologia assistiva. Embora frequentemente associada a equipamentos específicos, a tecnologia assistiva engloba um conjunto amplo de recursos, estratégias, metodologias e serviços destinados a ampliar a funcionalidade e a autonomia das pessoas com deficiência.

De acordo com Silva e Neres (2018, p. 448), citando o Comitê de Ajudas Técnicas:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Cat, 2007, p. 138 apud Silva; Neres, 2018, p. 448).

A definição demonstra que as tecnologias assistivas transcendem a dimensão material, envolvendo também práticas pedagógicas e organizacionais que favorecem a inclusão. No caso dos estudantes surdos, destacam-se recursos como softwares de tradução em Libras, legendagem automática, videoaulas sinalizadas, plataformas acessíveis e aplicativos de comunicação visual.

Além disso, o avanço da internet e das tecnologias móveis tem ampliado significativamente o acesso da comunidade surda a informações e conteúdos educacionais. A popularização dos smartphones, tablets e computadores conectados à rede mundial de computadores possibilitou o surgimento de inúmeras ferramentas voltadas à acessibilidade linguística e comunicacional.

Conforme Toso *et al.* (2018), a expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação contribui para transformar as formas de produção e compartilhamento do conhecimento, favorecendo a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes. Os autores defendem que

o acesso aos recursos digitais potencializa processos de inclusão ao reduzir limitações decorrentes das barreiras comunicacionais.

A relevância das tecnologias digitais também se evidencia no contexto da educação superior. Silva e Viana (2023) observaram que as produções científicas sobre estudantes surdos no ensino superior apontam para o uso crescente de recursos digitais como ferramentas de apoio à aprendizagem, à comunicação e ao desenvolvimento acadêmico. As autoras identificaram que estratégias mediadas por tecnologias favorecem o acesso aos conteúdos curriculares e ampliam as condições de permanência desses estudantes nas instituições de ensino.

Ao discutir a utilização das tecnologias na formação de estudantes surdos, Silva e Viana (2023, p. 12) destacam:

As tecnologias digitais têm contribuído significativamente para a ampliação do acesso ao conhecimento, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e possibilitando aos estudantes surdos maior autonomia em seus percursos formativos.

Essa compreensão reforça a necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas à acessibilidade digital e à formação docente para o uso crítico e pedagógico das tecnologias. A simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante a inclusão educacional. É imprescindível que professores, gestores e demais profissionais da educação estejam preparados para integrar essas ferramentas aos processos de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se às experiências desenvolvidas durante o período de ensino remoto emergencial. As mudanças provocadas pela pandemia de Covid-19 evidenciaram tanto o potencial quanto as limitações das tecnologias digitais para a educação de surdos. Embora as plataformas de videoconferência tenham permitido a continuidade das atividades acadêmicas, muitos estudantes enfrentaram dificuldades relacionadas à acessibilidade, à qualidade da interpretação em Libras e à adequação dos ambientes virtuais.

Novais *et al.* (2021, p. 3) observam que:

É imprescindível a presença do intérprete para o surdo além de ambiente e tecnologias que favoreçam e estimulem o seu desenvolvimento.

Essa constatação evidencia que a inclusão digital não depende exclusivamente da tecnologia, mas da articulação entre recursos tecnológicos, mediação humana qualificada e estratégias pedagógicas adequadas às especificidades dos estudantes surdos.

Sob uma perspectiva histórico-cultural, é possível compreender as tecnologias digitais como instrumentos mediadores do desenvolvimento humano. Vygotsky (1997 apud Silva, 2024) argumenta que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais mediadas por instrumentos culturais. Nessa perspectiva, os recursos digitais podem potencializar a construção do conhecimento ao ampliar as possibilidades de interação, comunicação e acesso à informação.

Portanto, as tecnologias digitais constituem elementos centrais na promoção da acessibilidade educacional para estudantes surdos. Seu potencial inclusivo manifesta-se na ampliação das formas de comunicação, na valorização da Libras, no fortalecimento da autonomia dos estudantes e na criação de ambientes de aprendizagem mais democráticos. Contudo, sua efetividade depende da implementação de políticas educacionais inclusivas, da formação continuada dos profissionais da educação e da participação ativa da comunidade surda nos processos de desenvolvimento, avaliação e utilização desses recursos.

3 Inteligência Artificial e inclusão da pessoa surda: possibilidades e desafios

A expansão da Inteligência Artificial (IA) tem promovido transformações significativas em diversos setores da sociedade, influenciando desde os processos produtivos até os modos de comunicação, ensino e aprendizagem. No campo da educação inclusiva, a IA emerge como um conjunto de tecnologias capazes de ampliar as condições de acessibilidade, favorecer a autonomia dos estudantes e reduzir barreiras historicamente enfrentadas por grupos socialmente vulnerabilizados. Entre esses grupos, a comunidade surda encontra na Inteligência Artificial um campo promissor para o desenvolvimento de recursos que potencializam a comunicação, o acesso à informação e a participação acadêmica.

A crescente sofisticação dos algoritmos de aprendizado de máquina, processamento de linguagem natural, reconhecimento de imagens e tradução automática tem possibilitado o surgimento de ferramentas direcionadas à acessibilidade linguística. Sistemas capazes de reconhecer sinais da Libras, converter gestos em texto, traduzir conteúdo para línguas de sinais e gerar legendas automáticas representam avanços importantes para a promoção da inclusão educacional e social das pessoas surdas.

O desenvolvimento dessas tecnologias está diretamente relacionado à necessidade de superar barreiras comunicacionais que ainda limitam a participação plena da comunidade surda em diferentes contextos sociais. Embora a legislação brasileira reconheça a Libras como língua oficial da comunidade surda desde 2002, persistem dificuldades relacionadas ao acesso à informação, à comunicação institucional e à produção de materiais educacionais acessíveis. Nesse cenário, a Inteligência Artificial apresenta-se como ferramenta capaz de ampliar as possibilidades de interação e aprendizagem.

De acordo com Alves, Santos e Sousa (2025), os avanços no campo do aprendizado de máquina vêm contribuindo para o desenvolvimento de sistemas de reconhecimento de sinais em Libras. Os autores destacam que modelos computacionais baseados em inteligência artificial têm alcançado resultados expressivos na identificação de sinais estáticos, demonstrando potencial para aplicações futuras em sistemas de tradução automática e acessibilidade comunicacional.

Essa perspectiva também é observada nas pesquisas voltadas para a tradução automática de Libras. Figueiredo *et al.* (2025) argumentam que a ausência de ferramentas eficazes de tradução ainda constitui um dos principais obstáculos à interação entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, a utilização da Inteligência Artificial associada ao processamento de imagens e ao aprendizado de máquina pode contribuir significativamente para a construção de soluções mais eficientes e acessíveis.

Ao discutirem o desenvolvimento de sistemas inteligentes de tradução automática, Figueiredo *et al.* (2025, p. 2) afirmam:

A ausência de ferramentas eficazes limita a acessibilidade e a interação entre surdos e ouvintes. Este trabalho propõe um sistema baseado em inteligência artificial e processamento de imagens para converter sinais de Libras em texto. O desenvolvimento envolveu coleta e pré-processamento de vídeos, além do treinamento de modelos de aprendizado de máquina.

A Inteligência Artificial não se restringe a aplicações experimentais, mas já se encontra presente em iniciativas concretas voltadas à promoção da acessibilidade linguística da população surda.

Além das ferramentas de tradução automática, destaca-se o crescimento dos sistemas baseados em Inteligência Artificial generativa. Chatbots, assistentes virtuais e modelos de linguagem de grande escala têm sido utilizados em diferentes contextos educacionais, oferecendo

suporte à pesquisa, à produção textual e à mediação da aprendizagem. Para estudantes surdos, essas tecnologias podem representar importantes recursos de apoio acadêmico, especialmente no desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua.

Marques e Leite (2025), ao analisarem as respostas produzidas por diferentes sistemas de IA generativa sobre temas relacionados à Libras e à comunidade surda, identificaram potencialidades relevantes para a produção de conteúdos educacionais. Contudo, os autores alertam que tais ferramentas também podem produzir informações equivocadas, exigindo avaliação crítica por parte dos usuários.

Nesse sentido, Marques e Leite (2025, p. 3) observam que:

Os resultados mostram que os chatbots produziram sobre a Libras e a comunidade surda respostas consideradas adequadas e coerentes, segundo a análise do professor de Libras. No entanto, também foram fornecidas informações inexistentes e incorretas.

Tal constatação revela uma das principais limitações da Inteligência Artificial contemporânea. Embora os sistemas sejam capazes de gerar respostas sofisticadas, ainda apresentam riscos relacionados à confiabilidade das informações produzidas. Para a comunidade surda, que frequentemente enfrenta dificuldades de acesso a conteúdo acessíveis e validados, a disseminação de informações incorretas pode representar um obstáculo adicional ao processo de inclusão.

No âmbito da educação superior, a Inteligência Artificial também tem despertado interesse como ferramenta de apoio à permanência e ao sucesso acadêmico de estudantes surdos. As dificuldades relacionadas à leitura de textos científicos, à produção acadêmica e ao acesso à terminologia especializada constituem desafios recorrentes nesse nível de ensino. Nesse contexto, recursos baseados em IA podem atuar como instrumentos auxiliares para ampliar a autonomia dos estudantes.

Saudan, Jeremias e Castro (2025, p. 239) destacam que:

A Inteligência Artificial pode contribuir para minimizar ou superar barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes surdos, favorecendo a autonomia, a compreensão de conteúdos complexos e o acesso ao conhecimento científico.

As autoras ressaltam, entretanto, que a utilização dessas ferramentas não substitui o trabalho dos intérpretes de Libras nem elimina a necessidade de políticas institucionais voltadas à acessibilidade. Ao contrário, a IA deve

ser compreendida como recurso complementar às práticas inclusivas já existentes.

Essa compreensão é reforçada por Mathias e Nascimento (2025), ao investigarem o uso do GPT-4 como ferramenta de apoio à escrita acadêmica de estudantes surdos. Os autores verificaram que a Inteligência Artificial pode auxiliar na correção textual, na organização de ideias e na adequação da linguagem acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Contudo, observaram limitações relacionadas à interpretação de aspectos culturais e linguísticos específicos da Libras.

Segundo Mathias e Nascimento (2025, p. 4):

Apesar das limitações na revisão realizada pela IA — especialmente na compreensão de nuances contextuais e na excessiva normatização do texto — essa ferramenta potencializa a inclusão de surdos contribuindo para sua autonomia, desde que integrada criticamente e orientada por práticas pedagógicas reflexivas.

O debate sobre a utilização da Inteligência Artificial para fins inclusivos também envolve questões éticas, sociais e culturais. A produção de tecnologias acessíveis não pode ocorrer de forma dissociada da participação dos próprios sujeitos surdos. A construção de soluções tecnológicas sem a colaboração efetiva da comunidade surda pode resultar em recursos inadequados ou incapazes de atender às reais necessidades dos usuários.

Essa preocupação é evidenciada por Cavalcante, Apolinário e Souza (2025), que analisaram diferentes tecnologias assistivas voltadas para surdos e verificaram que nem todas incluíam o público-alvo em seus processos de avaliação. Os autores defendem a participação ativa das pessoas surdas no desenvolvimento e validação dessas tecnologias, garantindo maior adequação às demandas reais da comunidade.

Sob essa perspectiva, a inclusão digital deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a simples disponibilização de recursos tecnológicos. É necessário considerar fatores relacionados à acessibilidade linguística, à cultura surda, à formação dos profissionais envolvidos e às condições efetivas de uso das ferramentas disponibilizadas.

A reflexão sobre o papel mediador das tecnologias encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Conforme Vygotsky (1997 apud Silva, 2024), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação de instrumentos culturais construídos socialmente. A Inteligência Artificial, nesse contexto, pode ser compreendida como um instrumento cultural

contemporâneo capaz de potencializar processos de aprendizagem, comunicação e interação social.

Entretanto, a mediação tecnológica não substitui a mediação humana. A aprendizagem continua sendo um fenômeno social que depende das relações estabelecidas entre sujeitos, conhecimentos e contextos culturais. Assim, o uso da Inteligência Artificial na educação de surdos deve ocorrer de forma articulada a práticas pedagógicas inclusivas, à atuação de intérpretes qualificados e ao reconhecimento da Libras como elemento central da identidade linguística da comunidade surda.

Os avanços recentes da Inteligência Artificial apontam para um cenário de ampliação das possibilidades de acessibilidade. Sistemas de reconhecimento automático de sinais, tradutores neurais, assistentes educacionais inteligentes, plataformas adaptativas e recursos de apoio à escrita representam apenas algumas das inovações que poderão contribuir para a inclusão da população surda nos próximos anos. Todavia, a efetividade dessas tecnologias dependerá de investimentos contínuos em pesquisa, desenvolvimento, formação profissional e participação social.

Dessa forma, a Inteligência Artificial configura-se como um instrumento de grande potencial para a promoção da acessibilidade e da inclusão das pessoas surdas. Seus benefícios, entretanto, somente poderão ser plenamente alcançados quando associados a políticas públicas inclusivas, práticas educacionais comprometidas com a diversidade e processos tecnológicos construídos em diálogo permanente com a comunidade surda.

4 Considerações finais

A análise das tecnologias digitais e da Inteligência Artificial no contexto da educação de surdos evidencia que os avanços tecnológicos têm desempenhado papel cada vez mais relevante na promoção da acessibilidade, da inclusão social e da democratização do acesso ao conhecimento. As transformações decorrentes da incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aos ambientes educacionais ampliaram significativamente as possibilidades de interação, comunicação e aprendizagem dos estudantes surdos, favorecendo práticas pedagógicas mais acessíveis e alinhadas às especificidades linguísticas da comunidade surda.

Ao longo deste estudo, verificou-se que as tecnologias digitais constituem importantes instrumentos mediadores dos processos educativos, especialmente quando utilizadas sob a perspectiva bilíngue da educação de surdos. Recursos como plataformas virtuais de aprendizagem, aplicativos educacionais, materiais multimídia, videoaulas em Libras, ambientes colaborativos e tecnologias assistivas contribuem para a ampliação da autonomia dos estudantes, fortalecendo o acesso aos conteúdos curriculares e reduzindo barreiras comunicacionais historicamente presentes nos sistemas educacionais.

Observou-se também que a Inteligência Artificial representa um dos campos mais promissores para o desenvolvimento de soluções voltadas à acessibilidade da população surda. Ferramentas de reconhecimento automático de sinais, sistemas de tradução de Libras, legendagem inteligente, assistentes virtuais, chatbots educacionais e modelos de linguagem generativa demonstram potencial para ampliar as condições de participação acadêmica, profissional e social das pessoas surdas. Essas tecnologias podem contribuir para a construção de ambientes mais inclusivos, promovendo maior independência e ampliando as oportunidades de acesso à informação e ao conhecimento científico.

Entretanto, os resultados das pesquisas analisadas também evidenciam que a tecnologia, isoladamente, não é capaz de garantir a inclusão. A efetividade dos recursos digitais depende da existência de políticas públicas consistentes, investimentos em acessibilidade, formação continuada dos profissionais da educação e participação ativa da comunidade surda nos processos de desenvolvimento e avaliação das tecnologias destinadas a esse público. A inclusão educacional exige ações integradas que considerem não apenas os aspectos tecnológicos, mas também as dimensões culturais, linguísticas, pedagógicas e sociais que permeiam a experiência educacional dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se aos desafios éticos associados ao uso da Inteligência Artificial. Embora as ferramentas baseadas em IA apresentem elevado potencial para auxiliar na produção textual, na tradução automática e no acesso à informação, ainda existem limitações relacionadas à precisão das respostas, à interpretação de aspectos culturais da surdez e à confiabilidade dos conteúdos produzidos. Dessa forma, torna-se indispensável o desenvolvimento de práticas críticas de utilização dessas tecnologias, garantindo que sua aplicação ocorra de maneira responsável, segura e alinhada aos princípios da educação inclusiva.

Constatou-se, ainda, que a valorização da Libras e da cultura surda deve permanecer como elemento central em qualquer proposta de inovação tecnológica voltada à comunidade surda. As tecnologias digitais e a Inteligência Artificial devem ser concebidas como instrumentos de fortalecimento da identidade linguística dos surdos, e não como mecanismos de substituição de suas formas próprias de comunicação. A promoção da acessibilidade deve estar fundamentada no reconhecimento da diversidade humana e no respeito às singularidades culturais que caracterizam a comunidade surda.

Diante desse cenário, conclui-se que as tecnologias digitais e a Inteligência Artificial possuem potencial significativo para transformar positivamente os processos de inclusão educacional e social das pessoas surdas. Contudo, sua implementação deve ocorrer de forma articulada a práticas pedagógicas inclusivas, políticas de acessibilidade e ações que assegurem o protagonismo da comunidade surda na construção de soluções tecnológicas que atendam efetivamente às suas necessidades. Somente por meio dessa integração será possível consolidar uma educação verdadeiramente acessível, equitativa e comprometida com a promoção dos direitos linguísticos, culturais e educacionais das pessoas surdas.

Referências

ALVES, Kauã de Melo; SANTOS, Felipe Jovino dos; SOUSA, Stephanie Kamarry Alves de. Abordagens de Aprendizado de Máquina para o Reconhecimento de Sinais em Libras. *In: ESCOLA REGIONAL DE COMPUTAÇÃO BAHIA, ALAGOAS E SERGIPE (ERBASE)*, 25., 2025, Lagarto/SE. **Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2025. p. 327-335. DOI: <https://doi.org/10.5753/erbase.2025.13807>.**

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. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos.** Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia assistiva. Brasília, DF: CORDE, 2007.

CAVALCANTE, João Paulo Santiago; APOLINÁRIO, José Antônio Feitosa; SOUZA, Ellen Polliana Ramos. Como as Soluções Voltadas para Surdos são Avaliadas? um Estudo apoiado por Inteligência Artificial Generativa. *In: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (WIEI)*, 1., 2024, Rio de Janeiro/RJ. **Anais [...]. Porto Alegre:**

Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 85-92. DOI: <https://doi.org/10.5753/wiei.2024.245638>.

CERUTTI, Elisabete; TOSO, Carine. As tecnologias assistivas e a acessibilidade do sujeito surdo no ensino superior. **Frederico Westphalen: URI, 2020.** Disponível em: [https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/aecf0d58202156186f25a0e57ffcb110337%20\(1\).pdf](https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/aecf0d58202156186f25a0e57ffcb110337%20(1).pdf). Acesso em: 12 jun. 2026.

FIGUEIREDO, Ana Mara de Oliveira et al. De Sinais a Texto: Um Sistema Inteligente para Tradução Automática de Libras com Foco na Inclusão Educacional. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 36., 2025, Curitiba/PR. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2025. p. 1490-1497. DOI: <https://doi.org/10.5753/sbie.2025.12170>.*

LOPES, Daniel de Queiroz; GOETTERT, Nelson. Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: a inclusão digital numa perspectiva bilíngue. **Educação, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 358-368, 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.3.21780.** Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/21780>. Acesso em: 12 jun. 2026.

MARQUES, Rafael Emil Korossy; LEITE, Bruno Silva. Utilização de chatbots para o ensino de Libras: uma análise crítica dos impactos e desafios. **Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 26, n. 83, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.85575.** Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/85575>. Acesso em: 12 jun. 2026.

MATHIAS, Erica Pereira; NASCIMENTO, Gabriel Silva. IA como ferramenta de apoio à escrita acadêmica de surdos: análise entre GPT-4 e correção humana. *In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 9., 2025, Araraquara. Anais [...]. Araraquara: IFSP, 2025. Disponível em: <https://arq.ifsp.edu.br/eventos/enict/9EnICT/paper/view/721>.* Acesso em: 12 jun. 2026.

NOVAIS, Ivanilda de Almeida Meira; SILVA, Taynan Alecio; CABAU, Nubia Carla Ferreira; MERTZIG, Patrícia Lakchmi Leite; BASSO, Rosângela Aparecida Alves; ZANIN, Adriana Paula Cheron. AULAS REMOTAS COM ALUNOS SURDOS: UM ESTUDO DE CASO DAS POSSIBILIDADES E CONVERGÊNCIAS NA ADAPTAÇÃO AO AMBIENTE VIRTUAL E O USO DAS TIDCs. **Anais CIET: Horizonte, São Carlos-SP, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2618>.** Acesso em: 12 jun. 2026.

SANTOS, Silas Nascimento; CAVALCANTE, Ticia Cristina Ferreira;

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Tecnologia e Inclusão: as TDICs como possibilidades pedagógicas na educação de pessoas surdas. *In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E)*, 9., 2025, Fortaleza/CE. **Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2025. p. 456-460. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl-e.2025.12501>.**

SAUDAN, Fabiola; JEREMIAS, Marcella Gomes Carelo; CASTRO, Helena Carla. O acadêmico surdo e a inteligência artificial: ferramentas ainda a se explorar em nível de pós-graduação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 237-248, 2025. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1956>. Acesso em: 13 jun. 2026.

SILVA, Franciele Cristina da; NERES, Celi Corrêa. A educação das pessoas com deficiência auditiva/surdez e o uso das tecnologias assistivas: o que demonstram as pesquisas. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 447–465, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31648>. Acesso em: 13 jun. 2026.

SILVA, Lidiane Pereira; VIANA, Flávia Roldan. Uso de tecnologias digitais na formação de estudantes surdos no ensino superior: Uma revisão de literatura. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, p. e023020, 2023. DOI: 10.29378/plurais.v8i00.17622. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/plurais/article/view/17622>. Acesso em: 12 jun. 2026.

SILVA, Taynan Alécio da. **A formação da identidade do indivíduo surdo: considerações sobre a importância da cultura surda**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. Obras escolhidas. Moscou: Pedagogika, 1997.

INTERSECCIONALIDADES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: TERRITÓRIOS, CORPOS E DIFERENÇAS

Maurício Damasceno Souza¹

1 Introdução

A educação de surdos tem sido historicamente atravessada por disputas conceituais, políticas e pedagógicas relacionadas às formas de compreender a surdez, a linguagem e os processos de escolarização. Durante muitos séculos, predominou uma perspectiva clínica e patologizante, que compreendia a surdez como deficiência a ser corrigida ou minimizada por meio de práticas voltadas à normalização dos sujeitos surdos. Tal concepção contribuiu para a invisibilização das experiências culturais e linguísticas da comunidade surda, reforçando processos de exclusão social e educacional.

Nas últimas décadas, entretanto, os Estudos Surdos passaram a questionar esse paradigma, propondo uma compreensão da surdez fundamentada na diferença linguística e cultural. Nessa perspectiva, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume papel central na constituição das identidades surdas, possibilitando a construção de espaços de pertencimento, participação social e produção de conhecimentos. Conforme destacam Martins e Araujo (2024), a educação bilíngue representa um importante instrumento de valorização da cultura surda e de fortalecimento dos direitos linguísticos dos estudantes surdos.

A ampliação dos debates sobre identidade, cultura e diferença permitiu que novas abordagens teóricas fossem incorporadas às discussões educacionais. Entre elas, destaca-se a interseccionalidade, conceito inicialmente desenvolvido por Kimberlé Crenshaw para analisar como

1 Professor Adjunto I de Libras no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Literatura e Cultura pela UFBA e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua nas áreas de Estudos Surdos e Arte Surda, com ênfase em Surdardidade, identidade surda e cultura surda. Também desenvolve trabalhos como ilustrador e designer gráfico.

diferentes sistemas de opressão operam simultaneamente na produção das desigualdades sociais. Tal perspectiva evidencia que os indivíduos não vivenciam apenas uma condição identitária isolada, mas são atravessados por múltiplos marcadores sociais, como raça, gênero, classe social, sexualidade, território, deficiência e pertencimento cultural.

No campo da educação de surdos, a abordagem interseccional possibilita compreender que a experiência da surdez não é homogênea. Campos e Bento (2022) ressaltam que nem todas as pessoas surdas compartilham das mesmas vivências, uma vez que diferentes marcadores sociais influenciam diretamente suas trajetórias educacionais, culturais e sociais. Segundo as autoras, a ausência de discussões sobre questões étnico-raciais na educação de surdos revela importantes lacunas epistemológicas que ainda precisam ser enfrentadas pela produção acadêmica brasileira.

Essa compreensão é reforçada pelos estudos de Santos, Fernandes e Silva (2023), que discutem as experiências de pessoas negras surdas e demonstram como o racismo e o ouvintismo operam de forma articulada na produção de desigualdades. Os autores argumentam que a condição de ser negro e surdo implica o enfrentamento simultâneo de diferentes formas de exclusão, exigindo análises que considerem a complexidade desses processos sociais. Tal entendimento dialoga diretamente com a proposta da interseccionalidade, ao reconhecer que as identidades são construídas a partir da interação entre diferentes marcadores sociais da diferença.

Nessa direção, Silva e Ribeiro (2022) defendem que uma educação bilíngue comprometida com a justiça social precisa considerar as diversas formas de opressão presentes no cotidiano escolar. Para os autores, práticas pedagógicas antirracistas e anticapacitistas devem constituir elementos fundamentais na formação de estudantes surdos, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e estruturais. A escola, portanto, não pode limitar-se à garantia do acesso linguístico, mas deve promover espaços de reflexão crítica sobre as múltiplas dimensões que constituem as identidades surdas.

As discussões sobre território também assumem relevância nesse contexto. Gianotto e Araujo (2025) compreendem o território surdo como um espaço de produção cultural, linguística e política, constituído pelas experiências coletivas da comunidade surda. Diferentemente da concepção tradicional de território associada exclusivamente à dimensão geográfica, os autores defendem que os territórios surdos são construídos por meio das relações sociais, das práticas linguísticas em Libras, das associações

comunitárias, das escolas bilíngues e dos movimentos de resistência que fortalecem o sentimento de pertencimento e identidade.

A noção de território, entretanto, não pode ser dissociada da discussão sobre os corpos. Os corpos surdos constituem espaços de produção de significados, saberes e formas particulares de interação com o mundo. Almeida e Jesus (2026) afirmam que a surdez deve ser compreendida como uma forma singular de percepção e produção de sentidos, deslocando o foco da deficiência para a diferença. Nessa perspectiva, o corpo surdo deixa de ser interpretado pela lógica da ausência e passa a ser reconhecido como território de linguagem, visualidade, cultura e resistência.

Além disso, as abordagens decoloniais têm contribuído significativamente para a problematização das relações de poder que historicamente atravessaram a educação de surdos. Silva, Maia e Pedroza (2024) argumentam que o ouvintismo constitui uma expressão da colonialidade do poder linguístico, responsável pela subalternização das línguas de sinais e pela desvalorização das experiências culturais surdas. Tal compreensão permite analisar como determinadas práticas educacionais reproduzem mecanismos de dominação que limitam o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais presentes nas comunidades surdas.

Essas reflexões tornam-se ainda mais relevantes quando se observam as experiências de grupos historicamente marginalizados dentro da própria comunidade surda. Estudos sobre mulheres negras surdas, pessoas trans surdas e estudantes surdos pertencentes às camadas populares evidenciam que a surdez não pode ser analisada de maneira isolada. Conforme destacam Silva *et al.* (2023), as experiências sociais são marcadas por múltiplos atravessamentos que produzem diferentes formas de exclusão e resistência, exigindo abordagens analíticas capazes de compreender tais complexidades.

Nesse contexto, a interseccionalidade emerge como importante ferramenta teórico-metodológica para a análise das relações entre educação, diferença e justiça social. Ao reconhecer a pluralidade das identidades surdas e os diversos marcadores que constituem suas trajetórias, torna-se possível construir propostas educacionais mais inclusivas, democráticas e comprometidas com os direitos humanos.

Assim, o presente estudo parte do pressuposto de que a compreensão das interseccionalidades na educação de surdos exige a análise articulada entre territórios, corpos e diferenças. Busca-se discutir como os múltiplos marcadores sociais influenciam as experiências educacionais de pessoas

surdas, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva contribui para o fortalecimento de uma educação bilíngue crítica, antirracista, anticapacitista e comprometida com a valorização das diferentes formas de existência presentes na comunidade surda.

2 Territórios surdos, cultura e identidade: perspectivas interseccionais

A compreensão da surdez tem passado por profundas transformações teóricas, políticas e educacionais nas últimas décadas. Distanciando-se de perspectivas estritamente clínicas e medicalizantes, os Estudos Surdos passaram a compreender a surdez como uma experiência cultural e linguística específica, marcada pela construção de identidades coletivas, pelo compartilhamento de práticas socioculturais e pelo uso das línguas de sinais como elemento central de pertencimento social. Nesse contexto, a noção de território surdo emerge como uma importante categoria analítica para compreender os espaços simbólicos, culturais, linguísticos e políticos produzidos pela comunidade surda.

A educação de surdos foi estruturada sob a influência de discursos ouvintistas que buscavam normalizar os sujeitos surdos por meio da oralização e da negação das línguas de sinais. Essa perspectiva produziu processos de exclusão linguística e cultural que impactaram diretamente a constituição das identidades surdas. Conforme observam Silva, Maia e Pedroza (2024), a colonialidade do poder linguístico estabeleceu mecanismos de dominação que inferiorizaram as línguas de sinais e legitimaram a hegemonia das línguas orais nos espaços educacionais.

A emergência dos movimentos surdos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, possibilitou a construção de novas formas de resistência e organização coletiva. Nesse processo, a Libras passou a ser reconhecida não apenas como instrumento de comunicação, mas como elemento constitutivo das identidades culturais surdas. Segundo Martins e Araujo (2024), a língua de sinais representa o principal marcador identitário da comunidade surda, constituindo-se como espaço de produção de significados, valores culturais e formas específicas de interação social.

Ao abordar a noção de território surdo, Gianotto e Araujo (2025) argumentam que essa categoria ultrapassa os limites geográficos

tradicionalmente associados ao conceito de território. Para os autores, os territórios surdos são construídos por meio das experiências compartilhadas entre sujeitos surdos em diferentes espaços de convivência social, tais como associações, escolas bilíngues, movimentos políticos, eventos culturais e ambientes digitais.

Nesse sentido, os territórios surdos podem ser compreendidos como espaços de pertencimento, resistência e produção identitária. Eles se constituem a partir das relações estabelecidas entre sujeitos que compartilham experiências linguísticas e culturais semelhantes, fortalecendo processos de reconhecimento coletivo e valorização das diferenças.

Conforme destacam Gianotto e Araujo (2025, p. 151):

O chamado território surdo não pode ser entendido nos mesmos moldes do território físico tradicional, mas como uma rede de espaços de convivência, de práticas linguísticas e culturais, de encontros e de resistência histórica. Esse território é marcado pelas experiências compartilhadas e pela construção coletiva de sentidos em torno da surdez.

A reflexão sobre território surdo dialoga diretamente com os debates contemporâneos acerca da identidade. As identidades surdas não constituem categorias fixas ou homogêneas, mas processos dinâmicos construídos a partir das interações sociais, culturais e históricas vivenciadas pelos sujeitos. A identidade surda, portanto, não pode ser compreendida exclusivamente pela condição biológica da perda auditiva, mas pelas formas como os indivíduos se relacionam com a cultura surda, com a Libras e com os diferentes espaços de sociabilidade existentes.

Segundo Strobel (2008 apud Martins; Araujo, 2024), a identidade surda é construída por meio da participação ativa dos sujeitos em comunidades que compartilham experiências visuais, linguísticas e culturais específicas. Essa compreensão rompe com concepções essencialistas e reconhece a multiplicidade das experiências surdas.

No entanto, as discussões contemporâneas têm demonstrado que a identidade surda não pode ser analisada isoladamente de outros marcadores sociais da diferença. É nesse ponto que a perspectiva interseccional assume papel fundamental. A interseccionalidade permite compreender que raça, gênero, classe social, sexualidade, território e deficiência operam simultaneamente na constituição das experiências individuais e coletivas.

Campos e Bento (2022) argumentam que um dos principais desafios da educação de surdos consiste justamente em superar a ideia de

uma comunidade surda homogênea. Para as autoras, diferentes marcadores sociais produzem experiências distintas entre sujeitos surdos, exigindo análises mais complexas e sensíveis às múltiplas formas de desigualdade.

Nessa perspectiva, afirmam:

Os dados compilados permitem evidenciar lacunas epistêmicas e incipiências de pesquisas acadêmicas sobre aspectos interseccionais e multiculturais que vão além de gênero, raça e surdez (Campos; Bento, 2022, p. 2).

A partir dessa compreensão, torna-se possível reconhecer que os territórios surdos também são atravessados por relações de poder. Nem todos os sujeitos surdos ocupam as mesmas posições sociais dentro desses espaços. Mulheres surdas, pessoas negras surdas, pessoas trans surdas e indivíduos pertencentes às classes populares frequentemente enfrentam desafios adicionais relacionados a diferentes formas de opressão.

Os estudos de Santos, Fernandes e Silva (2023) evidenciam que a condição de ser negro e surdo produz experiências específicas de exclusão social. Os autores demonstram que racismo e ouvintismo operam conjuntamente na produção de desigualdades, afetando o acesso à educação, ao mercado de trabalho e aos espaços de participação política.

Conforme afirmam:

A motivação deste trabalho tem como foco a reflexão acerca das dimensões do ser surdo/a e do ser negro/a para a compreensão do entrecruzamento de sistemas particulares de poder – o racismo e o ouvintismo – na conformação de subjetividades de negros/as surdos/as (Santos; Fernandes; Silva, 2023, p. 121).

A articulação entre raça e surdez também é discutida por Silva *et al.* (2023), que destacam a importância da agência de mulheres negras surdas na construção de processos de resistência e afirmação identitária. Segundo as autoras, as experiências dessas mulheres revelam como diferentes marcadores sociais podem atuar simultaneamente na produção de desigualdades, mas também na construção de estratégias coletivas de enfrentamento.

Do mesmo modo, Rodrigues e Bento (2026) ressaltam que os processos históricos de invisibilização de pessoas negras surdas possuem raízes profundas na formação social brasileira. As autoras demonstram que a exclusão educacional de sujeitos negros surdos não pode ser compreendida apenas pela condição da surdez, mas pela intersecção entre racismo estrutural, capacitismo e desigualdades sociais.

As discussões sobre gênero também têm contribuído significativamente para a ampliação dos estudos sobre identidade surda. Mateus, Pessoa e Cabello (2023) argumentam que a interseccionalidade possibilita compreender as experiências de pessoas trans surdas, evidenciando como diferentes sistemas de opressão se articulam na produção de exclusões educacionais e sociais.

Segundo os autores:

Acredita-se que este estudo pode se somar às discussões interseccionais já propostas no campo educacional, contribuindo tanto com os estudos na área da educação de surdos, quanto com os debates de gênero com foco na transgeneridade na educação (Mateus; Pessoa; Cabello, 2023, p. 231).

Essas reflexões demonstram que os territórios surdos não constituem espaços neutros. Pelo contrário, são atravessados por disputas simbólicas, relações de poder e processos de resistência que refletem a complexidade das experiências humanas. A perspectiva interseccional permite compreender essas dinâmicas de maneira mais abrangente, evidenciando que as identidades surdas são múltiplas, plurais e historicamente situadas.

No campo educacional, essa compreensão possui implicações significativas. A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige o reconhecimento das diferentes experiências vivenciadas pelos estudantes surdos. Não basta assegurar o acesso à Libras ou à educação bilíngue; é necessário considerar os diversos marcadores sociais que influenciam os processos de aprendizagem e participação escolar.

Conforme destacam Taligliatti e Tedesco (2023), cada estudante surdo possui uma trajetória singular, marcada por experiências sociais específicas. Nesse sentido, a escola deve desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam as múltiplas identidades presentes no ambiente educacional, promovendo espaços de diálogo, valorização da diversidade e enfrentamento das desigualdades.

Assim, os territórios surdos constituem espaços fundamentais para a construção de identidades, culturas e formas de resistência. Quando analisados sob a perspectiva interseccional, revelam a complexidade das experiências surdas contemporâneas e evidenciam a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a justiça social, a valorização das diferenças e o reconhecimento da pluralidade que caracteriza a comunidade surda.

3 Corpos surdos e diferenças: raça, gênero, decolonialidade e educação

A compreensão dos corpos surdos tem se transformado significativamente ao longo das últimas décadas, acompanhando as mudanças epistemológicas promovidas pelos Estudos Surdos, pelos Estudos Culturais, pelos estudos decoloniais e pelas teorias interseccionais. Se anteriormente a surdez era compreendida predominantemente por meio de uma perspectiva biomédica, que definia o corpo surdo a partir da falta, da deficiência ou da incapacidade, atualmente diversos pesquisadores defendem a necessidade de compreender esse corpo como espaço de produção de cultura, linguagem, identidade e resistência.

Nesse contexto, o corpo surdo deixa de ser percebido apenas por suas características biológicas e passa a ser entendido como território de experiências sociais e históricas. Trata-se de um corpo que comunica, produz significados, estabelece relações e constrói formas próprias de existir no mundo. A visualidade, elemento central da experiência surda, constitui uma forma singular de interação com a realidade, influenciando processos cognitivos, linguísticos, culturais e educacionais.

Segundo Almeida e Jesus (2026), a surdez não deve ser reduzida a uma condição clínica, mas compreendida como uma experiência humana marcada por formas específicas de percepção e construção de sentidos. Os autores argumentam que a centralidade da linguagem visual e corporal produz epistemologias próprias que desafiam concepções normativas sobre comunicação e aprendizagem.

Nesse sentido, afirmam:

A surdez é compreendida não como ausência ou limitação sensorial, mas como forma singular de percepção e de produção de sentidos, capaz de instaurar novas relações entre movimento, comunicação e aprendizagem (Almeida; Jesus, 2026, p. 1).

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender o corpo surdo como espaço político. O corpo não apenas expressa identidades, mas também evidencia relações de poder, exclusão e resistência. Conforme observa Foucault (1979 apud Silva; Maia; Pedroza, 2024), os corpos são historicamente produzidos por discursos e práticas sociais que regulam comportamentos, definem normalidades e estabelecem mecanismos de controle. No caso das pessoas surdas, essas práticas frequentemente

estiveram associadas ao ouvintismo, sistema de poder que privilegia a audição e marginaliza outras formas de comunicação.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por tentativas de disciplinamento dos corpos. A oralização compulsória, a proibição das línguas de sinais e a imposição de modelos educacionais centrados na normatividade ouvinte constituíram estratégias de controle que buscavam adequar os sujeitos surdos aos padrões considerados socialmente aceitáveis. Essas práticas produziram profundas consequências na constituição das identidades surdas e nos processos de escolarização.

Silva, Maia e Pedroza (2024) argumentam que a colonialidade linguística desempenhou papel fundamental nesse processo. Segundo os autores, a imposição das línguas orais e a desvalorização das línguas de sinais configuram formas específicas de dominação cultural que afetam diretamente os direitos linguísticos da população surda.

Conforme destacam:

Ratificou-se a suspeita da imposição dos ouvintes, como maioria linguística, que domina, via colonialidade do poder linguístico, a história e o presente da educação do povo surdo, por meio da desvalorização de sua cultura, identidade e língua (Silva; Maia; Pedroza, 2024, p. 1).

A crítica decolonial contribui significativamente para a compreensão dessas dinâmicas. A colonialidade não se restringe ao período histórico da colonização, mas permanece atuando por meio de estruturas sociais que produzem hierarquizações entre grupos humanos. No campo da educação de surdos, a colonialidade manifesta-se na valorização exclusiva dos saberes ouvintes, na marginalização das experiências surdas e na negação da legitimidade das línguas de sinais como formas plenas de produção do conhecimento.

Segundo Quijano (2005 apud Silva; Maia; Pedroza, 2024), a colonialidade do poder opera por meio da classificação social dos sujeitos, produzindo hierarquias que legitimam determinadas identidades em detrimento de outras. Essa lógica afeta diretamente os corpos surdos, que historicamente foram posicionados em lugares de inferiorização social.

Entretanto, as discussões contemporâneas demonstram que a experiência da surdez não é uniforme. Diferentes marcadores sociais atravessam os corpos surdos, produzindo experiências distintas de exclusão e resistência. É nesse contexto que a interseccionalidade se apresenta como importante ferramenta analítica.

Crenshaw (2002 apud Miranda; Santiago, 2024) define a interseccionalidade como uma abordagem capaz de compreender como diferentes sistemas de opressão atuam simultaneamente na produção das desigualdades sociais. Aplicada ao campo da educação de surdos, essa perspectiva evidencia que raça, gênero, classe social, sexualidade e deficiência não operam de forma isolada, mas articulada.

Os estudos sobre negritude surda constituem importante exemplo dessa abordagem. Santos, Fernandes e Silva (2023) demonstram que pessoas negras surdas enfrentam formas específicas de exclusão resultantes da interação entre racismo e ouvintismo. A experiência de ser negro e surdo produz desafios particulares relacionados ao acesso à educação, à participação política e ao reconhecimento social.

Segundo os autores:

A partir das contribuições teórico-conceituais produzidas nos campos dos estudos surdos em educação e das relações étnico-raciais, fazemos aproximações interseccionais com a intenção de refletirmos sobre os marcadores sociais da diferença de negros/as surdos/as e os entrecruzamentos das exclusões e desigualdades acerca de suas experiências sociais (Santos; Fernandes; Silva, 2023, p. 122).

As pesquisas sobre mulheres negras surdas também evidenciam a complexidade dessas experiências. Silva et al. (2023) destacam que gênero, raça e surdez constituem marcadores inseparáveis na produção das identidades dessas mulheres. As autoras argumentam que as experiências de mulheres negras surdas revelam formas específicas de resistência e agência diante das múltiplas opressões que atravessam suas trajetórias.

Nesse contexto, o conceito de agência assume papel central. Longe de serem compreendidos apenas como vítimas de sistemas opressivos, os sujeitos surdos são reconhecidos como protagonistas de processos de transformação social. Por meio da organização coletiva, da produção cultural, da militância política e da ocupação de espaços educacionais, esses sujeitos constroem estratégias de resistência que desafiam estruturas historicamente excludentes.

As discussões sobre gênero também têm ampliado significativamente os horizontes dos Estudos Surdos. Mateus, Pessoa e Cabello (2023) argumentam que as experiências de pessoas trans surdas revelam novas dimensões das relações entre corpo, identidade e educação. Para os autores, os debates sobre transgeneridade permitem compreender como diferentes

formas de exclusão podem se sobrepor e produzir desafios específicos nos processos de escolarização.

Conforme afirmam:

A interseccionalidade pode ser uma potente ferramenta analítica no campo da educação para ambos os movimentos sociais citados, compreendendo os usos e discursos para ensaiar pontos de aproximação/intersecção — e também de fronteiras e afastamentos — que possam auxiliar na defesa e reivindicações de uma existência digna para pessoas trans, para pessoas surdas e para pessoas trans e surdas (Mateus; Pessoa; Cabello, 2023, p. 230).

Essas reflexões demonstram que os corpos surdos não podem ser compreendidos apenas pela condição da surdez. São corpos atravessados por histórias, identidades, territórios, pertencimentos étnico-raciais, experiências de gênero, orientações sexuais e condições socioeconômicas diversas. A interseccionalidade possibilita visualizar essas múltiplas dimensões, contribuindo para a construção de análises mais abrangentes e comprometidas com a justiça social.

No campo educacional, essa compreensão possui implicações significativas. A construção de práticas pedagógicas inclusivas exige o reconhecimento da diversidade existente entre os próprios estudantes surdos. A escola não pode reproduzir modelos homogeneizadores que desconsiderem as especificidades dos sujeitos. Pelo contrário, deve constituir-se como espaço de valorização das diferenças e de enfrentamento das desigualdades.

Taligliatti e Tedesco (2023) afirmam que as práticas pedagógicas precisam considerar as múltiplas identidades surdas presentes no ambiente escolar. Para as autoras, a educação deve ser construída com os sujeitos surdos e não apenas para eles, reconhecendo suas experiências, interesses e formas próprias de produção do conhecimento.

Dessa forma, compreender os corpos surdos sob a perspectiva da interseccionalidade e da decolonialidade significa reconhecer a complexidade das experiências humanas e a necessidade de construir propostas educacionais comprometidas com a diversidade. Significa também romper com visões reducionistas da surdez e valorizar os diferentes modos de existir, aprender e produzir conhecimento presentes na comunidade surda. Nesse sentido, raça, gênero, cultura, território e linguagem deixam de ser elementos periféricos e passam a ocupar posição

central na construção de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e socialmente transformadora.

4 Considerações finais

A análise das interseccionalidades na educação de surdos evidencia a necessidade de superar concepções reducionistas que compreendem a surdez exclusivamente sob a perspectiva biológica ou clínica. Ao longo deste estudo, verificou-se que as experiências educacionais das pessoas surdas são atravessadas por múltiplos marcadores sociais da diferença, incluindo raça, gênero, classe social, território, sexualidade, linguagem e pertencimento cultural. Esses elementos não atuam de forma isolada, mas articulam-se continuamente na constituição das identidades, das trajetórias escolares e das possibilidades de participação social dos sujeitos surdos.

A discussão sobre os territórios surdos permitiu compreender que a comunidade surda produz espaços de pertencimento, resistência e afirmação identitária que extrapolam os limites geográficos convencionais. Tais territórios são construídos por meio das relações sociais estabelecidas em torno da Língua Brasileira de Sinais, da cultura surda, das experiências coletivas e das lutas políticas por reconhecimento e direitos linguísticos. Nesse contexto, a Libras assume papel fundamental na constituição das identidades surdas, fortalecendo processos de participação, visibilidade e construção de conhecimentos.

Do mesmo modo, a reflexão sobre os corpos surdos evidenciou que a experiência da surdez não pode ser compreendida de maneira homogênea. Os corpos surdos são atravessados por diferentes formas de opressão e resistência, que envolvem questões relacionadas ao racismo, ao sexismo, ao capacitismo, ao ouvintismo e às desigualdades socioeconômicas. A perspectiva interseccional demonstrou ser uma importante ferramenta teórica para compreender essas múltiplas dimensões, possibilitando análises mais abrangentes sobre os desafios enfrentados por sujeitos negros surdos, mulheres surdas, pessoas trans surdas e outros grupos historicamente marginalizados.

As contribuições das abordagens decoloniais também se mostraram fundamentais para a compreensão crítica da educação de surdos. Os estudos analisados evidenciaram que a colonialidade do poder linguístico ainda se manifesta em diferentes práticas educacionais e sociais, reproduzindo processos de subalternização das línguas de sinais e das culturas surdas.

Nesse sentido, a construção de uma educação comprometida com a justiça social exige o reconhecimento da Libras como língua legítima de produção de conhecimento, bem como a valorização das epistemologias surdas e das experiências construídas a partir da visualidade.

No âmbito educacional, os resultados das discussões apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a pluralidade das identidades surdas. A garantia do acesso linguístico, embora fundamental, não é suficiente para assegurar processos educacionais efetivamente inclusivos. Torna-se indispensável a construção de currículos, metodologias e políticas públicas que reconheçam as múltiplas diferenças presentes entre os estudantes surdos, promovendo condições de equidade e valorização da diversidade.

Além disso, evidencia-se a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, anticapacitistas, interculturais e comprometidas com os direitos humanos. A escola deve constituir-se como espaço de diálogo, respeito e reconhecimento das diferenças, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas por estruturas sociais excludentes.

Por fim, conclui-se que a educação de surdos, quando analisada sob a perspectiva das interseccionalidades, revela a complexidade das experiências humanas e a necessidade de abordagens educacionais mais sensíveis às múltiplas formas de existência. A valorização dos territórios surdos, dos corpos surdos e das diversas identidades que compõem a comunidade surda representa um caminho fundamental para a construção de uma educação democrática, inclusiva e socialmente transformadora. Assim, reafirma-se a importância de ampliar pesquisas, políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da educação e da própria condição humana.

Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes; JESUS, Tiago Santos de. Corpo, linguagem e movimento: a surdez como diferença na educação física adaptada. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasília, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2026. DOI: 10.55892/jrg.v9i20.3091.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; BENTO, Nanci Araújo. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos.

DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: 10.1590/1678-460X202257202.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. Proposições gerais de território surdo (análise do estudo). **Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 1, p. 150-162, 2025.

MARTINS, Mateus Rezende; ARAUJO, Bruno Roberto Nantes. Cultura, língua e identidade surda: da inclusão à educação bilíngue. **Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 11, n. 2, p. 20-34, 2024.

MATEUS, Idris Bonilha; PESSOA, Ester Chaves; CABELLO, Janaina. Surdidade, transgeneridade e uma abordagem interseccional para a educação ética de pessoas trans e de pessoas surdas. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 10, n. 24, p. 230-248, jul./set. 2023.

MIRANDA, Luciana de Assis; SANTIAGO, Mylene Cristina. Narrativas de um professor surdo: interseccionalidade e trajetória acadêmica. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 2024. Anais [...]. Juiz de Fora: UFJF, 2024.

RODRIGUES, Rosecleide Ferreira Borges; BENTO, Nanci Araújo; MUNIZ, Márcio Ricardo Coelho. Interseccionalidade e vestígios: uma leitura da vivência negra surda no arquivo. **Revista Real Conhecer**, v. 6, n. 4, p. 18-28, 2026.

SANTOS, Rhaul de Lemos; FERNANDES, Sueli de Fátima; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Negros/as surdos/as: reflexões sobre interseccionalidades e resistências. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 121-139, jan./abr. 2023.

SILVA, Aline Gomes da; OLIVEIRA, Luiza; LIMA, Fátima; MONTEIRO, Ana Claudia. Interseccionalidade e identidade: raça, gênero e surdez pela agência de mulheres negras. **Revista da ABPN**, v. 16, edição especial, p. 449-472, set. 2023.

SILVA, Aline Gomes da; RIBEIRO, Tiago. Interseccionalidades e surdez: em busca de um bilinguismo antirracista e anticapacitista. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 1-16, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i1.62845.

SILVA, Simone Aparecida dos Santos; MAIA, Hélio José Santos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. História da educação de surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0156, p. 1-20, 2024.

TALIGLIATTI, Queila Érica; TEDESCO, Simoni. Interseccionalidade e surdez: reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas com surdos. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 85-94, jan./jun. 2023.

Cartografias Científicas da Educação de Surdos: saberes, pesquisas e práticas acadêmicas sobre Libras, inclusão e cultura surda reúne estudos, reflexões e experiências que evidenciam a diversidade e a vitalidade das pesquisas contemporâneas no campo da Educação de Surdos. A obra apresenta uma ampla cartografia de saberes que dialogam com temas como Libras, cultura surda, políticas linguísticas, formação docente, práticas pedagógicas visuais, tecnologias digitais, acessibilidade, inteligência artificial e inclusão. Organizada por pesquisadores comprometidos com a valorização da diferença linguística e cultural da comunidade surda, esta coletânea reafirma a Libras como língua de conhecimento, identidade e expressão cultural, fortalecendo perspectivas educacionais pautadas na equidade, na acessibilidade e nos direitos humanos. Destinada a pesquisadores, professores, estudantes e profissionais da área, a obra constitui uma importante contribuição para o aprofundamento dos Estudos Surdos e para a construção de uma educação bilíngue, inclusiva e socialmente transformadora.

