PROTAGONISMO SURDO NA ACADEMIA

Mestres, Doutores e a Construção de Saberes Bilíngues na Universidade



Giovana Cristina de Campos Bezerra
(Organizadora)

EDITORA ILUSTRAÇÃO

Giovana Cristina de Campos Bezerra
(Organizadora)

PROTAGONISMO SURDO NA ACADEMIA

Mestres, Doutores e a Construção de Saberes Bilíngues na Universidade

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

P967 Protagonismo surdo na academia [recurso eletrônico] : mestres doutores e a construção de saberes bilíngues na universidade / organizadora: Giovana Cristina de Campos Bezerra. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
338 p.

ISBN 978-65-6135-325-0
DOI 10.46550/978-65-6135-325-0

1. Educação de surdos. 2. Educação bilíngue - Ensino superior. 3. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). I. Bezerra, Giovana Cristina de Campos (org.).

CDU: 376

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

E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



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

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11
Giovana Cristina de Campos Bezerra

Capítulo 1 - TRAJETÓRIA DE UMA MULHER SURDA NO ACESSO AO MESTRADO: DESAFIOS NA SELEÇÃO COM PROVAS DE PORTUGUÊS E INGLÊS E A LUTA PELA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS 13
Lauana Cristina de Sousa Gadelha

Capítulo 2 - A CONSTRUÇÃO DE SINAIS-TERMO NA SAÚDE REPRODUTIVA FEMININA: ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA ENTRE LIBRAS E LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA 31
Josy Vitória de Sousa Macêdo

Capítulo 3 - O PROCESSO DE ESCRITA E LEITURA EM PORTUGUÊS L2 NA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE MESTRES E DOUTORANDOS SURDOS 53
Giovana Cristina de Campos Bezerra
Maisa Conceição Silva

Capítulo 4 - ENTRE A INVISIBILIDADE E A VISIBILIDADE: ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU 75
Adriano de Oliveira Gianotto

Capítulo 5 - ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE DUAS ESTUDANTES SURDAS NA UFRGS E NA UNIPAMPA 99
Carolina Miri
Cassia Michele Virginio da Silva

Capítulo 6 - TERMINOLOGIA DA GEOMETRIA EM LIBRAS: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO DE SINAIS-TERMO COM REGISTRO EM SIGNWRITING PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS..... 119
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho

Capítulo 7 - MINHA TRAJETÓRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E CONQUISTAS COMO PESQUISADORA SURDA EM TRÊS UNIVERSIDADES PÚBLICAS 147
Cássia Lobato Marins

Capítulo 8 - ENSINO DE LIBRAS E FORMAÇÃO EM DANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA), ARTICULADO AO PROJETO DE DANÇA PARA SURDOS DO INSTITUTO FELIPE SMALDONE 167
Uisis Paula da Silva Gomes

Capítulo 9 - LIBRAS NA INTERFACE ENTRE A LINGUÍSTICA E A EDUCAÇÃO: BILINGUISMO, DIREITOS LINGUÍSTICOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO 195
Rivael Mateus Fabricio

Capítulo 10 - SABERES TECNOLÓGICOS E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE SUJEITOS SURDOS..... 215
Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Janaína Pereira Claudio

Capítulo 11 - RITMOGRAFAR A NÃO-ESCUTA: LINGUAGEM, CORPO E DIFERENÇA..... 227
Daniel Lopes Romeu
Róger luís Albernaz de Araujo

Capítulo 12 - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM LIBRAS: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS..... 243
Marceli Lúcia Pavéglio Romeu

Capítulo 13 - HERÓIS SURDOS E HEROÍNAS SURDAS NO BRASIL: PIONEIRISMO, PROTAGONISMO, MEMÓRIA E REPRESENTATIVIDADE NA HISTÓRIA E NA CULTURA SURDA.... 265
Gisele Maciel Monteiro Rangel

Capítulo 14 - EXPOSIÇÃO PRECOCE E TARDIA À LIBRAS: CONTEXTO FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS 287
Simone Pereira Pinheiro

Capítulo 15 - PARA ALÉM DOS SENTIDOS: PROTAGONISMO, IDENTIDADE E AUTONOMIA NA HISTÓRIA DE VIDA DE PEIXE, UMA PESSOA SURDOCEGA..... 307
Hannah Araújo Rosendo

Capítulo 16 - INCENTIVO À EXTENSÃO PARA SURDOS: ENCONTRO DE MESTRES E DOUTORES SURDOS..... 307
Luciane Cruz Silveira
Luciane Rangel Rodrigues

APRESENTAÇÃO

Protagonismo Surdo na Academia: Mestres, Doutores e a Construção de Saberes Bilíngues na Universidade reúne reflexões, pesquisas e experiências que evidenciam a crescente participação da comunidade surda na produção do conhecimento científico e na consolidação da educação bilíngue no ensino superior. A obra nasce do compromisso de valorizar as trajetórias acadêmicas de mestres e doutores surdos, reconhecendo-os como protagonistas na construção de saberes, na defesa de direitos linguísticos e na transformação das práticas educacionais e científicas.

Nas últimas décadas, o acesso de pessoas surdas à educação superior e à pós-graduação tem representado um importante avanço para a inclusão e para o fortalecimento da Libras como língua de produção, circulação e difusão do conhecimento. Entretanto, esse percurso ainda é marcado por desafios relacionados à acessibilidade, às políticas linguísticas, à permanência estudantil, à formação docente e ao desenvolvimento da escrita acadêmica em português como segunda língua (L2).

Os capítulos desta obra abordam diferentes perspectivas sobre a educação bilíngue, o letramento acadêmico, a produção científica, a formação de pesquisadores surdos, as tecnologias assistivas, a acessibilidade comunicacional, a tradução e interpretação em Libras, a inteligência artificial, as políticas públicas e as práticas pedagógicas inclusivas. Em conjunto, os textos revelam experiências, pesquisas e propostas que contribuem para ampliar o debate sobre a participação da comunidade surda na universidade e na produção científica.

Mais do que apresentar resultados de pesquisas, este livro reafirma a importância de reconhecer a Libras como primeira língua (L1) da comunidade surda e de promover práticas acadêmicas que respeitem a diversidade linguística e cultural. O protagonismo surdo ultrapassa a condição de participação: representa a produção autônoma de conhecimentos, a ocupação de espaços historicamente negados e a construção de novas epistemologias fundamentadas nas experiências e perspectivas da própria comunidade surda.

Destinada a pesquisadores, docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, tradutores e intérpretes de Libras, gestores e profissionais da educação, esta obra pretende fortalecer os estudos sobre educação

bilíngue para surdos e inspirar novas investigações comprometidas com uma universidade mais inclusiva, acessível e socialmente justa.

Esperamos que a leitura deste livro contribua para ampliar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e incentive o desenvolvimento de pesquisas que valorizem a Libras, a cultura surda e a participação efetiva de mestres e doutores surdos na construção de uma ciência cada vez mais democrática, plural e comprometida com a equidade.

Giovana Cristina de Campos Bezerra

Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA).

Capítulo 1

TRAJETÓRIA DE UMA MULHER SURDA NO ACESSO AO MESTRADO: DESAFIOS NA SELEÇÃO COM PROVAS DE PORTUGUÊS E INGLÊS E A LUTA PELA POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS

Lauana Cristina de Sousa Gadelha[1]

1 Introdução

O acesso de pessoas surdas à pós-graduação stricto sensu, especialmente aos cursos de mestrado, constitui uma problemática contemporânea que ultrapassa a dimensão individual da trajetória acadêmica e evidencia tensões históricas, linguísticas, pedagógicas e institucionais presentes no ensino superior brasileiro. Quando essa trajetória é vivenciada por uma mulher surda, os desafios assumem contornos ainda mais complexos, pois envolvem não apenas as barreiras comunicacionais e linguísticas impostas por processos seletivos estruturados majoritariamente em língua portuguesa escrita e em língua inglesa, mas também as desigualdades de gênero, de acessibilidade e de reconhecimento epistêmico que atravessam a presença de mulheres surdas nos espaços acadêmicos de maior prestígio social.

Nesse sentido, discutir a trajetória de uma mulher surda no acesso ao mestrado implica compreender que o ingresso na pós-graduação não pode ser reduzido ao simples ato de inscrição em um processo seletivo. Trata-se de um percurso marcado por disputas por reconhecimento, por direito linguístico, por acessibilidade institucional e por condições equitativas de participação. A seleção para o mestrado, quando organizada a partir de provas escritas em português formal, leitura de editais densos, exigência de proficiência em língua estrangeira e ausência de mediações em Libras, pode converter-se em mecanismo de exclusão, ainda que formalmente se apresente como procedimento neutro, meritocrático e universal.

1 Doutoranda em Linguística Aplicada na PUC/SP.

A literatura recente tem demonstrado que o ingresso de estudantes surdos no ensino superior cresceu nas últimas décadas, impulsionado pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, pela expansão dos cursos de Letras-Libras e por políticas de inclusão. No entanto, esse crescimento não eliminou as barreiras que dificultam a permanência e a progressão acadêmica, sobretudo na pós-graduação. Nunes e Alexandre (2025, p. 384) observam que, embora haja aumento da presença de surdos no ensino superior, a continuidade acadêmica desses sujeitos ainda é atravessada por barreiras linguísticas e institucionais, especialmente quando precisam compreender e produzir textos exigidos nos processos seletivos. Assim, o problema do acesso ao mestrado não se limita à existência ou não de vagas, mas envolve as condições concretas de leitura, interpretação, produção textual e participação em práticas acadêmicas historicamente organizadas pela cultura ouvinte.

A questão torna-se ainda mais significativa quando se considera que, para grande parte das pessoas surdas brasileiras, a Libras constitui a primeira língua, enquanto a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, assume o lugar de segunda língua. Essa condição linguística precisa ser reconhecida de modo efetivo pelas instituições de ensino superior, uma vez que a exigência de desempenho acadêmico exclusivamente em português escrito pode produzir desigualdades na avaliação do conhecimento. Gianotto e Pedroza (2025, p. 167) afirmam que a exigência do domínio do português escrito, por ser uma língua adquirida tardiamente por muitos surdos, dificulta tanto o acesso quanto a permanência desses estudantes na pós-graduação. Desse modo, quando uma mulher surda se submete a uma prova de seleção de mestrado, ela não enfrenta apenas um conteúdo acadêmico, mas também uma estrutura avaliativa que, muitas vezes, desconsidera sua experiência visual, sua língua de constituição subjetiva e suas formas próprias de produção de conhecimento.

A Libras, reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, representa um marco fundamental na afirmação dos direitos linguísticos da comunidade surda. Entretanto, o reconhecimento legal da língua não garante, por si só, sua presença efetiva nos processos seletivos da pós-graduação. A permanência da língua portuguesa escrita como única forma legítima de avaliação acadêmica revela a distância entre a norma jurídica e a prática institucional. Nesse sentido, o direito à Libras não deve ser compreendido apenas como direito à comunicação cotidiana, mas como direito de acesso

ao conhecimento, à avaliação, à produção científica e à participação plena nos espaços universitários.

O problema se intensifica quando a seleção de mestrado inclui prova de língua inglesa. Para candidatos ouvintes, o inglês geralmente é apresentado como língua estrangeira ou língua adicional; para candidatos surdos, entretanto, a aprendizagem do inglês pode configurar-se como uma terceira língua, considerando que a Libras ocupa o lugar de L1 e o português escrito o lugar de L2. Oliveira e Aquino (2019, p. 1) destacam que, para estudantes surdos, o inglês configura-se como L3, pois a Libras constitui sua primeira língua e a língua portuguesa escrita sua segunda língua. Essa condição torna a prova de inglês uma barreira específica, pois exige que a candidata surda transite por uma cadeia linguística complexa: da Libras para o português escrito e, posteriormente, para a leitura e interpretação de uma língua estrangeira de base oral-auditiva, cuja aprendizagem escolar nem sempre ocorreu de modo acessível.

Nessa perspectiva, a prova de inglês em processos seletivos de mestrado precisa ser analisada criticamente, pois a exigência de proficiência linguística não pode ignorar as trajetórias escolares desiguais, a ausência de metodologias bilíngues e a escassez de materiais acessíveis voltados ao ensino de língua estrangeira para surdos. O desafio não está na incapacidade da pessoa surda de aprender inglês, mas nas condições historicamente oferecidas para esse aprendizado. Oliveira e Aquino (2019, p. 2) observam que o ensino de língua inglesa para surdos demanda atenção às necessidades linguísticas desses estudantes e à qualificação docente para a construção de alternativas pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem. Portanto, quando a prova de inglês é aplicada sem adaptações, sem mediação em Libras e sem considerar a trajetória linguística da candidata surda, ela pode atuar como filtro excludente no acesso à pós-graduação.

Outro elemento central nessa discussão é o gênero edital. O edital é o primeiro documento institucional que regula a seleção para o mestrado, define prazos, etapas, critérios, documentos, provas e recursos. Apesar de sua centralidade, ele costuma ser redigido em português formal, com linguagem jurídica e acadêmica, estrutura densa e informações burocráticas. Nunes e Alexandre (2025, p. 385) afirmam que o edital, por ser o principal documento orientador do processo seletivo, frequentemente representa uma barreira inicial para candidatos surdos, especialmente quando é produzido em português formal e sem versões acessíveis ou explicativas em Libras. Desse modo, antes mesmo da realização das provas, a candidata

surda pode enfrentar dificuldades no acesso às informações básicas do processo seletivo, o que compromete sua autonomia e sua possibilidade de participação.

A compreensão do edital não depende apenas da tradução de palavras do português para Libras. Ela envolve familiaridade com práticas acadêmicas, vocabulário institucional, regras de seleção, prazos, formas de recurso, critérios de avaliação e modos de organização da vida universitária. Por isso, o edital precisa ser compreendido como prática de letramento acadêmico, e não somente como documento administrativo. Lea e Street (2014 apud Nunes; Alexandre, 2025, p. 386) compreendem os letramentos acadêmicos como práticas sociais situadas, atravessadas por relações institucionais e por modos específicos de uso da linguagem. A partir dessa perspectiva, o edital pode funcionar tanto como instrumento de acesso quanto como mecanismo de exclusão, dependendo das condições linguísticas e pedagógicas oferecidas aos sujeitos que precisam interpretá-lo.

No caso de candidatos surdos, a barreira do edital evidencia uma questão mais ampla: a universidade ainda exige que esses sujeitos se adaptem integralmente às formas de linguagem acadêmica da cultura ouvinte, sem que a instituição assuma plenamente sua responsabilidade na construção de ambientes bilíngues. A tradução do edital para Libras é uma medida importante, mas não suficiente. Nunes e Alexandre (2025, p. 405) apontam que os participantes surdos de sua pesquisa reconheceram a importância da tradução do edital para Libras, mas ressaltaram que a dificuldade permanece quando há excesso de termos técnicos, linguagem formal e sobrecarga de informações burocráticas. Assim, a acessibilidade não pode ser entendida apenas como disponibilização de tradução, mas como reorganização das práticas institucionais de comunicação, orientação e avaliação.

A trajetória de uma mulher surda em busca do mestrado, portanto, pode ser lida como percurso de resistência diante de uma universidade que ainda não se encontra plenamente preparada para acolher epistemologias visuais, línguas de sinais e formas bilíngues de produção acadêmica. A surdez, nesse contexto, não deve ser concebida como limitação individual, mas como experiência linguística, cultural e identitária. Perlin e Strobel (2006 apud Nunes; Alexandre, 2025, p. 384) defendem uma compreensão da surdez como experiência sociocultural, e não como deficiência a ser superada. Essa concepção desloca o foco da falta auditiva

para o reconhecimento da Libras, da visualidade e da cultura surda como dimensões constitutivas da identidade dos sujeitos surdos.

Ao assumir essa perspectiva, torna-se possível compreender que as dificuldades enfrentadas por uma mulher surda em provas de português e inglês não decorrem de ausência de capacidade intelectual, mas de barreiras estruturais e linguísticas produzidas pelas instituições. Gianotto e Pedroza (2025, p. 177) reforçam que o que limita o acesso de pessoas surdas ao mestrado e ao doutorado não é a surdez, mas as barreiras estruturais e linguísticas impostas pelas universidades. Essa afirmação é fundamental para romper com interpretações capacitistas que atribuem ao sujeito surdo a responsabilidade pelo fracasso ou pela não aprovação em processos seletivos. A questão central desloca-se, assim, para a responsabilidade institucional de garantir igualdade de condições.

A política de reserva de vagas emerge, nesse contexto, como dimensão indispensável da justiça educacional. As cotas não devem ser interpretadas como privilégio, mas como mecanismo de reparação e democratização do acesso a espaços historicamente restritos. Ribeiro e Macedo (2025, p. 2) afirmam que a Lei nº 13.409/2016 alterou a Lei nº 12.711/2012 para assegurar a inclusão das pessoas com deficiência nas reservas de vagas, ainda que a efetividade dessa política dependa de sua articulação com ações de permanência. Embora o estudo das autoras focalize o acesso à graduação, sua discussão contribui para pensar a pós-graduação, pois evidencia que a presença de cotas precisa estar vinculada a políticas institucionais de suporte, acessibilidade e continuidade acadêmica.

No caso da pós-graduação, a luta por política de reserva de vagas para pessoas surdas assume relevância ainda maior, pois o mestrado e o doutorado são espaços de formação de pesquisadores, docentes universitários e produtores de conhecimento científico. A ausência de pessoas surdas nesses espaços compromete não apenas a diversidade discente, mas também a produção de pesquisas sobre Libras, cultura surda, educação bilíngue, tradução, interpretação, políticas linguísticas e acessibilidade. Monteiro (2017, p. 175) observa que o ingresso de surdos na pós-graduação stricto sensu é recente, mas tem favorecido pesquisas voltadas à valorização da língua de sinais e da comunidade surda. Desse modo, ampliar o acesso de mulheres surdas ao mestrado é também fortalecer a presença de vozes surdas na produção científica brasileira.

A luta por reserva de vagas deve ser acompanhada de critérios de acessibilidade linguística nas etapas seletivas. Não basta reservar vagas

se a candidata surda continua sendo submetida a provas em formatos inacessíveis, editais sem explicação em Libras, entrevistas sem intérpretes qualificados, prova de inglês sem considerar a condição de L3 e avaliação de português escrita sem reconhecimento da Libras como L1. A política de cotas, quando isolada de práticas bilíngues, corre o risco de produzir uma inclusão formal, mas não efetiva. Por isso, Ribeiro e Macedo (2025, p. 3) destacam que o acesso só se consolida de maneira democrática quando articulado a políticas de permanência, apoio acadêmico e condições institucionais de continuidade.

A presença de uma mulher surda no processo seletivo de mestrado também tensiona a universidade a rever sua concepção de mérito. Em muitos processos seletivos, o mérito é medido por desempenho em provas padronizadas, domínio do português acadêmico, leitura de língua estrangeira e familiaridade com gêneros textuais institucionais. Contudo, esse modelo desconsidera que tais competências são construídas socialmente e dependem das oportunidades de formação oferecidas ao longo da trajetória escolar. Quando uma candidata surda enfrenta uma prova de português ou inglês sem acessibilidade, seu desempenho pode revelar menos seu potencial acadêmico e mais as desigualdades acumuladas por uma educação que nem sempre garantiu Libras, materiais bilíngues, docentes preparados e práticas de letramento acadêmico acessíveis.

Dessa forma, a trajetória de uma mulher surda no acesso ao mestrado precisa ser compreendida como objeto de investigação científica por revelar as contradições da inclusão no ensino superior. De um lado, há avanços legais, políticas de acessibilidade, reconhecimento da Libras e expansão da presença surda na universidade. De outro, permanecem barreiras linguísticas, ausência de políticas específicas na pós-graduação, fragilidade das reservas de vagas, provas centradas no português escrito, exigência de inglês sem adaptações e práticas institucionais que naturalizam a cultura ouvinte como padrão acadêmico. Essa contradição demonstra que a inclusão não se realiza apenas pelo discurso institucional, mas pela transformação concreta dos modos de selecionar, avaliar, orientar e formar pesquisadores surdos.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo discutir a trajetória de uma mulher surda no acesso ao mestrado, analisando os desafios linguísticos enfrentados em provas de português e inglês e a luta por políticas de reserva de vagas como instrumento de democratização da pós-graduação. A pesquisa parte da compreensão de que a experiência

individual de uma mulher surda expressa uma problemática coletiva, pois permite evidenciar barreiras que atingem diversos sujeitos surdos interessados em prosseguir seus estudos acadêmicos. Ao tomar essa trajetória como eixo analítico, busca-se contribuir para o debate sobre acessibilidade linguística, letramentos acadêmicos, políticas afirmativas e justiça educacional no ensino superior.

A relevância deste estudo reside, portanto, na possibilidade de problematizar os processos seletivos de mestrado como espaços de disputa por direitos linguísticos. Mais do que discutir aprovação ou reprovação, trata-se de analisar como a universidade organiza suas formas de entrada, quais línguas reconhece como legítimas, quais sujeitos são considerados capazes de produzir ciência e quais políticas são necessárias para que mulheres surdas possam acessar, permanecer e concluir a pós-graduação com dignidade. Nessa direção, a luta por reserva de vagas, provas acessíveis, editais bilíngues, avaliação em Libras, intérpretes qualificados e reconhecimento do português como segunda língua não constitui demanda particular, mas expressão de uma agenda mais ampla de democratização da universidade brasileira.

2 Acesso da pessoa surda à pós-graduação: inclusão, barreiras e permanências excludentes

O acesso da pessoa surda à pós-graduação constitui uma problemática que não pode ser compreendida apenas pela ampliação formal de vagas ou pela existência de políticas gerais de inclusão. Trata-se de uma questão estrutural, linguística, pedagógica e institucional, pois envolve o modo como as universidades organizam seus processos seletivos, definem critérios de mérito, legitimam determinadas línguas e produzem condições — ou impossibilidades — para a permanência acadêmica. Nesse sentido, a presença da pessoa surda em cursos de mestrado e doutorado representa, simultaneamente, uma conquista histórica e um campo de disputa, uma vez que o ingresso nesses espaços ainda se encontra atravessado por práticas avaliativas centradas no português escrito, pela ausência de editais acessíveis em Libras, pela escassez de intérpretes qualificados e pela pouca compreensão institucional acerca da surdez como diferença linguística e cultural.

A pós-graduação stricto sensu, historicamente concebida como espaço de formação de pesquisadores, professores universitários e

produtores de conhecimento científico, tende a funcionar a partir de uma cultura acadêmica fortemente oralista e grafocêntrica. Seminários, entrevistas, arguições, bancas, defesas, leituras teóricas, produção de artigos, participação em grupos de pesquisa e relações de orientação são práticas mediadas, predominantemente, pela oralidade em português e pela escrita acadêmica formal. Para estudantes surdos, especialmente aqueles que têm a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, tais práticas podem se converter em barreiras quando não são acompanhadas de políticas bilíngues, recursos acessíveis e reconhecimento efetivo da Libras como língua legítima de produção e circulação do conhecimento.

Nunes e Alexandre (2025) evidenciam que o acesso de pessoas surdas ao mestrado é dificultado por barreiras que antecedem a própria prova de seleção. Segundo os autores, o edital, por ser o primeiro documento institucional que regula o processo seletivo, pode operar como mecanismo de exclusão quando redigido apenas em português formal, com estrutura densa, vocabulário técnico e ausência de versão bilíngue em Libras. Assim, a exclusão não se manifesta somente na prova, mas já na etapa inicial de inscrição, quando o candidato surdo precisa compreender prazos, critérios, documentos, etapas, recursos, linhas de pesquisa e exigências institucionais em uma língua que, muitas vezes, não corresponde à sua primeira língua de constituição subjetiva e acadêmica. Como destacam os autores: "A exigência exclusiva da língua portuguesa escrita e a ausência de acessibilidade nos gêneros acadêmicos geram exclusão e desmotivação". (NUNES; ALEXANDRE, 2025, p. 383-384).

A citação permite compreender que as barreiras linguísticas não se limitam a dificuldades individuais de leitura e escrita. Ao contrário, elas expressam uma organização institucional que ainda toma o português escrito como única forma legítima de acesso ao conhecimento acadêmico. Dessa maneira, a universidade tende a exigir que o sujeito surdo se adapte integralmente aos padrões linguísticos da cultura ouvinte, sem necessariamente transformar suas próprias práticas de comunicação, seleção e avaliação. A consequência desse processo é a produção de uma inclusão condicionada: admite-se a presença da pessoa surda, mas não se reestrutura o espaço acadêmico para que essa presença ocorra em igualdade de condições.

A noção de letramentos acadêmicos contribui para ampliar essa discussão. Lea e Street (2014 apud NUNES; ALEXANDRE, 2025, p. 386) compreendem os letramentos acadêmicos como práticas sociais situadas,

atravessadas por relações institucionais, disputas de poder e formas específicas de uso da linguagem. Nessa perspectiva, ler um edital, produzir um projeto de pesquisa, interpretar bibliografia, responder a uma prova escrita ou elaborar um memorial acadêmico não são ações meramente técnicas. São práticas sociais que exigem familiaridade com códigos, gêneros, normas e expectativas da universidade. Quando tais práticas são construídas apenas em língua portuguesa formal, sem mediações em Libras, os candidatos surdos enfrentam uma desigualdade que não decorre de incapacidade intelectual, mas da ausência de condições institucionais adequadas.

A problemática torna-se ainda mais complexa quando se observa que a trajetória escolar de muitos surdos foi marcada por práticas pedagógicas pouco acessíveis, pela presença irregular da Libras, pela centralidade do português como língua majoritária e pela escassez de metodologias bilíngues. Desse modo, a dificuldade no processo seletivo de mestrado não nasce no momento da inscrição; ela resulta de uma história educacional acumulada. A pós-graduação, ao exigir desempenho elevado em práticas acadêmicas escritas, frequentemente desconsidera que o sujeito surdo teve acesso desigual às mesmas oportunidades de letramento oferecidas aos estudantes ouvintes.

Barbosa e Francisco Júnior (2023), ao analisarem a inclusão de um estudante surdo na pós-graduação a partir de registros autobiográficos, demonstram que a educação bilíngue foi fundamental para a trajetória até o mestrado, mas que os desafios de permanência continuaram presentes no curso. Os autores destacam que o acesso foi viabilizado por política de cotas, mas a permanência exigiu enfrentamento de barreiras relacionadas ao acesso a materiais, aulas, socialização e predominância da língua portuguesa. Essa constatação evidencia que a política de ingresso é necessária, mas insuficiente quando não articulada a práticas institucionais permanentes de acessibilidade.

Nesse sentido, Barbosa e Francisco Júnior afirmam: "O contexto da pós-graduação tem se mostrado pouco inclusivo devido à ênfase na língua portuguesa". (BARBOSA; FRANCISCO JÚNIOR, 2023, p. 2).

A afirmação explicita um dos principais núcleos da exclusão acadêmica: a universidade reconhece formalmente a presença da pessoa surda, mas mantém uma organização linguística que privilegia o português escrito e oral como norma absoluta. Isso implica que o estudante surdo é frequentemente convocado a demonstrar conhecimento por meio de

uma língua que não corresponde à sua primeira língua. O problema não está na exigência de produção acadêmica, mas na ausência de uma política bilíngue que reconheça a Libras como língua de formulação conceitual, argumentação científica, defesa de ideias e construção epistemológica.

A permanência excludente se revela justamente nesse ponto. O estudante surdo pode ingressar na pós-graduação por meio de cotas, ações afirmativas ou aprovação em processo seletivo, mas, ao longo do curso, continua enfrentando barreiras que restringem sua participação. Essas barreiras aparecem na falta de intérpretes em disciplinas e eventos, na ausência de materiais em Libras, na dificuldade de comunicação com orientadores e colegas, na inexistência de glossários acadêmicos bilíngues, na pouca formação dos docentes sobre cultura surda e na naturalização de práticas avaliativas centradas em modelos ouvintes. Assim, a inclusão se torna formal quando garante a matrícula, mas permanece excludente quando não assegura condições reais de aprendizagem, pesquisa e socialização acadêmica.

Mesquita (2018 apud BARBOSA; FRANCISCO JÚNIOR, 2023, p. 11) observa que muitos estudantes surdos desistem de processos seletivos em razão das barreiras impostas pela ênfase na língua portuguesa. Essa citação de citação é relevante porque demonstra que a exclusão pode ocorrer antes mesmo da entrada na universidade. A desistência do candidato surdo não deve ser interpretada como falta de interesse ou ausência de capacidade, mas como resultado de um sistema seletivo que, ao não reconhecer a especificidade linguística da comunidade surda, produz desmotivação, insegurança e afastamento.

A política de cotas, nesse contexto, deve ser entendida como mecanismo de justiça educacional. Para Barbosa e Francisco Júnior (2023), as cotas destinadas a pessoas com deficiência constituem fator importante de acesso à pós-graduação, embora sua implementação ainda dependa da autonomia e dos critérios de cada universidade. Os autores registram que a política de cotas possibilitou o ingresso do estudante-pesquisador analisado em seu estudo, evidenciando que ações afirmativas podem alterar trajetórias acadêmicas historicamente interrompidas. Contudo, os próprios autores ressaltam que o acesso é apenas parte do processo inclusivo, pois, após a matrícula, surgem desafios ligados à língua, à metodologia, à interação e à permanência.

Ribeiro e Macedo (2025), ao discutirem a política de cotas para ingresso de estudantes surdos na universidade, reforçam que a reserva de

vagas representa avanço, mas precisa estar articulada a políticas institucionais de permanência. Embora o estudo das autoras focalize a graduação, sua contribuição é pertinente à pós-graduação, pois evidencia que o direito de entrada não garante, automaticamente, participação plena. A lógica é a mesma: incluir exige criar condições para que o estudante surdo não apenas acesse a instituição, mas permaneça, aprenda, pesquise, publique, participe de grupos acadêmicos e conclua sua formação.

As autoras sintetizam essa questão ao afirmar: "A implementação da Lei de Cotas, embora represente um avanço, só terá sucesso se atrelada às políticas de permanência". (RIBEIRO; MACEDO, 2025, p. 1).

A citação permite afirmar que a inclusão não pode ser reduzida à presença numérica de estudantes surdos nos programas. É preciso considerar o conjunto de condições pedagógicas, linguísticas, tecnológicas, materiais e relacionais que sustentam a permanência. No caso da pós-graduação, tais condições incluem editais bilíngues, provas acessíveis, possibilidade de apresentação de projeto em Libras, entrevistas com intérpretes especializados, orientação acadêmica acessível, oferta de materiais em formatos visuais, formação docente e reconhecimento da Libras como língua legítima de pesquisa. Sem essas medidas, as cotas podem ampliar a entrada, mas não necessariamente garantir a permanência com qualidade.

Paiva e Melo (2021) contribuem para essa reflexão ao discutirem a acessibilidade linguística de surdos no ensino superior. Para os autores, a acessibilidade precisa ser compreendida como direito linguístico e não apenas como recurso de apoio. Essa distinção é fundamental: quando a Libras é vista apenas como adaptação, sua presença na universidade tende a ser tratada como medida complementar, dependente de solicitação individual. Quando é compreendida como direito linguístico, passa a exigir planejamento institucional, orçamento, formação, políticas permanentes e transformação das práticas acadêmicas.

Nesse sentido, Paiva e Melo afirmam: "Há necessidade de um movimento de reflexão constante para o engendramento de estratégias institucionais" (Paiva; Melo, 2021, p. 89).

Essa compreensão permite sustentar que a acessibilidade linguística não pode ocorrer de forma improvisada, eventual ou individualizada. Ela precisa compor a política institucional dos programas de pós-graduação. O candidato surdo não deve depender exclusivamente da boa vontade de servidores, coordenadores, professores ou colegas para compreender um edital, realizar uma prova ou acompanhar uma disciplina. A acessibilidade

precisa estar prevista, documentada, divulgada e efetivamente aplicada. Caso contrário, o direito existe apenas no plano formal, mas não se materializa na experiência concreta do estudante.

A acessibilidade linguística, portanto, deve atravessar todas as etapas da pós-graduação: processo seletivo, matrícula, disciplinas, orientação, qualificação, defesa, publicação e participação em eventos. Em cada uma dessas etapas, a ausência de Libras ou de mediações adequadas pode produzir exclusão. No processo seletivo, a barreira aparece no edital e nas provas; nas disciplinas, manifesta-se na ausência de intérpretes e materiais acessíveis; na orientação, surge na dificuldade de comunicação entre orientador e orientando; na produção escrita, evidencia-se na cobrança de normas acadêmicas sem apoio bilíngue; nas defesas e eventos, aparece na falta de tradução e na desvalorização da Libras como língua científica.

Martins e Napolitano (2017 apud Barbosa; Francisco Júnior, 2023, p. 12) destacam a importância de conceber a surdez como diferença linguística, ideológica e cultural. Essa concepção desloca a discussão do campo da deficiência entendida como falta para o campo dos direitos linguísticos e culturais. A pessoa surda não deve ser avaliada a partir de sua distância em relação ao padrão ouvinte, mas a partir das condições oferecidas para que produza conhecimento em sua língua e em sua forma visual de compreender o mundo. A pós-graduação, nesse sentido, precisa superar o modelo assimilacionista, no qual o estudante surdo só é aceito se conseguir se aproximar das práticas ouvintes sem alterar a estrutura institucional.

As permanências excludentes também se manifestam no modo como a universidade compreende o mérito acadêmico. Frequentemente, o mérito é avaliado por desempenho em provas escritas, domínio de gêneros acadêmicos, fluência em língua estrangeira, produção de projeto e participação em entrevista. Embora esses critérios sejam valorizados na cultura acadêmica, eles não são neutros. Para estudantes surdos, podem representar obstáculos adicionais quando não consideram a Libras como primeira língua, o português como segunda língua e a língua estrangeira, muitas vezes, como terceira língua. Assim, a seleção pode confundir domínio linguístico do português formal com capacidade de pesquisa, produzindo avaliações injustas.

Gianotto e Pedroza (2025) defendem que a exigência de provas e produções exclusivamente em português padrão representa uma barreira linguística profunda para estudantes surdos, pois o problema não reside

na ausência de conhecimento, mas no meio de comunicação utilizado para avaliá-lo. Essa análise é central para a pós-graduação, uma vez que o mestrado e o doutorado exigem alto nível de elaboração conceitual. Quando a avaliação ocorre apenas em português escrito, sem possibilidade de expressão em Libras ou recursos visuais, parte da complexidade do pensamento do estudante surdo pode não ser plenamente reconhecida.

A discussão sobre provas em Libras, vídeos acadêmicos, projetos sinalizados e formas visuais de apresentação do conhecimento não deve ser tratada como concessão, mas como ampliação democrática das formas de produção científica. A ciência não se reduz ao português escrito. A pesquisa pode ser elaborada, argumentada e defendida em Libras, desde que a instituição reconheça essa língua como legítima e desenvolva mecanismos adequados de registro, avaliação e circulação. Nesse ponto, a acessibilidade linguística aproxima-se da justiça epistêmica, pois permite que sujeitos historicamente silenciados participem da produção de conhecimento sem abandonar sua língua e sua identidade.

Outra dimensão importante diz respeito à formação docente. Muitos professores universitários não receberam formação para atuar com estudantes surdos, não conhecem a estrutura linguística da Libras, não compreendem o português como segunda língua para surdos e não dominam estratégias pedagógicas visuais. Essa lacuna contribui para que a responsabilidade pela inclusão recaia sobre o intérprete, como se a presença desse profissional resolvesse todas as barreiras. No entanto, o intérprete não substitui a responsabilidade pedagógica do docente nem a necessidade de planejamento institucional. A aula, a orientação e a avaliação precisam ser pensadas desde sua origem para contemplar a diversidade linguística.

Silva e Galizia (2025) reforçam que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda exige debate e ações concretas para que a acessibilidade ocorra de modo efetivo na universidade. Essa reflexão permite compreender que as barreiras não estão restritas à pós-graduação, mas atravessam todo o ensino superior. Contudo, na pós-graduação, elas se tornam mais intensas em razão da complexidade das práticas acadêmicas, da exigência de autonomia intelectual, da produção de pesquisa e da inserção em redes científicas. A ausência de acessibilidade nesse nível de ensino pode impedir que pessoas surdas se tornem pesquisadoras, professoras universitárias e produtoras de teorias sobre suas próprias experiências.

A inclusão da pessoa surda na pós-graduação também exige reconhecer o protagonismo surdo. A universidade não deve apenas falar

sobre surdos, mas criar condições para que surdos produzam conhecimento, orientem pesquisas, participem de bancas, publiquem artigos, organizem eventos e disputem espaços de decisão institucional. A presença de pesquisadores surdos contribui para transformar as agendas de pesquisa, ampliar os estudos sobre Libras, questionar práticas ouvintistas e fortalecer epistemologias visuais. Desse modo, a política de acesso à pós-graduação não beneficia apenas indivíduos, mas amplia a qualidade democrática da produção científica.

As permanências excludentes podem ser definidas, portanto, como práticas institucionais que permanecem mesmo após avanços legais e discursivos da inclusão. Elas não negam abertamente o direito da pessoa surda, mas dificultam sua efetivação por meio de exigências padronizadas, ausência de adaptações, burocracias inacessíveis, desinformação, falta de formação e precariedade de recursos. São permanências porque continuam operando dentro de uma universidade que se declara inclusiva; são excludentes porque produzem obstáculos concretos à participação plena de estudantes surdos.

Dessa forma, pensar o acesso da pessoa surda à pós-graduação exige superar a ideia de inclusão como entrada física ou matrícula. A inclusão precisa ser compreendida como processo contínuo de democratização linguística, pedagógica e epistemológica. Isso implica reconhecer a Libras como língua de acesso, permanência, avaliação e produção científica; garantir cotas e políticas afirmativas específicas; reformular editais e provas; formar docentes e equipes técnicas; disponibilizar intérpretes qualificados; produzir materiais bilíngues; acolher projetos em Libras; e criar mecanismos institucionais de acompanhamento da trajetória acadêmica de estudantes surdos.

Em síntese, o acesso da pessoa surda à pós-graduação revela uma contradição central da universidade brasileira: ao mesmo tempo em que se amplia o discurso da inclusão, persistem estruturas seletivas e formativas que mantêm a cultura ouvinte como norma. A superação dessa contradição depende de políticas de reserva de vagas, mas também de práticas concretas de acessibilidade linguística e permanência. Sem isso, a pós-graduação continuará sendo um espaço formalmente aberto, porém materialmente restritivo. A construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva exige que a presença surda não seja tolerada como exceção, mas reconhecida como parte legítima da diversidade linguística, cultural e científica do país.

3 Considerações finais

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que o acesso de pessoas surdas à pós-graduação stricto sensu ainda é atravessado por desafios linguísticos, pedagógicos e institucionais que limitam a efetivação dos princípios da inclusão educacional. Embora os avanços legais relacionados ao reconhecimento da Libras, à ampliação das políticas de acessibilidade e à implementação de ações afirmativas tenham contribuído para ampliar a presença de estudantes surdos no ensino superior, permanecem barreiras significativas nos processos seletivos e nas condições de permanência acadêmica.

As análises evidenciaram que as provas de português e inglês, frequentemente utilizadas como critérios eliminatórios em seleções de mestrado, podem constituir obstáculos para candidatos surdos quando desconsideram a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Nesses contextos, a avaliação tende a privilegiar competências linguísticas associadas à norma ouvinte, reduzindo as possibilidades de que os candidatos demonstrem plenamente seus conhecimentos científicos e acadêmicos.

Além disso, verificou-se que os desafios não se restringem ao ingresso. A permanência na pós-graduação continua marcada por dificuldades relacionadas à acessibilidade linguística, à escassez de materiais bilíngues, à insuficiência de intérpretes especializados, à pouca familiaridade institucional com as demandas da comunidade surda e à centralidade do português escrito nas práticas acadêmicas. Tais aspectos revelam a existência de permanências excludentes que dificultam a consolidação de trajetórias acadêmicas bem-sucedidas.

A trajetória de mulheres surdas que buscam ingressar na pós-graduação demonstra que o acesso ao mestrado não deve ser compreendido apenas como conquista individual, mas como resultado de lutas coletivas por reconhecimento linguístico, justiça educacional e democratização do ensino superior. Nesse cenário, as políticas de reserva de vagas assumem papel fundamental na ampliação das oportunidades de acesso, sobretudo quando articuladas a ações institucionais de permanência e suporte acadêmico.

Conclui-se que a construção de uma pós-graduação efetivamente inclusiva exige o reconhecimento da Libras como língua legítima de produção científica, a reformulação dos processos seletivos, a ampliação

das políticas de acessibilidade linguística e o fortalecimento das ações afirmativas para pessoas surdas. Somente a partir dessas transformações será possível garantir que o ingresso e a permanência na pós-graduação ocorram em condições de equidade, respeitando a diversidade linguística, cultural e acadêmica da comunidade surda brasileira.

Referências

BARBOSA, Daniel Cícero dos Santos; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Inclusão de um surdo na pós-graduação: uma análise a partir de registros autobiográficos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 18, e023033, 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

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, 2017.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; PEDROZA, Clara Ramos. As universidades de ensino superior e o acesso ao mestrado e doutorado: a promoção adequada de vídeos, da língua de sinais e da primeira língua escrita para pessoas surdas. **Aurum Revista Multidisciplinar**, Curitiba, v. 1, n. 7, p. 167-178, 2025.

MAGALHÃES, Vívian Caroline de Freitas. **A inclusão de alunos surdos no ensino superior: dificuldades e possibilidades da comunicação em Libras e na língua portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, 2018.

NUNES, Iago Ferraz; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Letramentos acadêmicos de surdos e o gênero edital: barreiras linguísticas e institucionais e estratégias de acesso ao mestrado. **Claraboia**, Londrina, n. 23, p. 375-400, 2025.

OLIVEIRA, Isabella Jeanne dos Santos; AQUINO, Ana Cleide Vieira Gomes Guimbal de. Dificuldades no ensino-aprendizagem de língua inglesa para alunos surdos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). Campina Grande: **Realize Editora**, 2019.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021.

RIBEIRO, Marcia Pereira; MACEDO, Jussara Marques de. Política de cotas para o ingresso do surdo estudante na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e17518, 2025.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282663, 2025.

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

Capítulo 2

A CONSTRUÇÃO DE SINAIS-TERMO NA SAÚDE REPRODUTIVA FEMININA: ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA ENTRE LIBRAS E LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

Josy Vitória de Sousa Macêdo[1]

1 Introdução

O acesso à saúde não se realiza plenamente quando a informação clínica existe, mas não pode ser compreendida, questionada ou apropriada pela pessoa atendida. Essa constatação assume especial relevância na saúde reprodutiva feminina, campo em que decisões sobre o próprio corpo dependem de comunicação precisa acerca de anatomia, ciclo menstrual, contracepção, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, exames ginecológicos, gestação, parto, puerpério, consentimento e situações de violência. Para mulheres surdas que têm uma língua de sinais como primeira língua ou língua de uso preferencial, a ausência de terminologia especializada não constitui apenas uma dificuldade vocabular: pode limitar a descrição de sintomas, a compreensão de riscos, a formulação de perguntas e o exercício de escolhas livres e informadas.

No Brasil, a Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto n.º 5.626/2005 regulamenta esse reconhecimento e inclui a garantia de atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do Sistema Único de Saúde (Brasil, 2002, 2005). Em Portugal, o artigo 74.º, n.º 2, alínea h, da Constituição determina a proteção e a valorização da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdade de oportunidades (Portugal, 1976). Esses marcos são distintos em sua formulação e em seu alcance, mas convergem ao atribuir responsabilidade pública à acessibilidade linguística. A existência de reconhecimento normativo, contudo, não elimina automaticamente lacunas terminológicas,

1 Doutoranda em Linguística pela Universidade de Évora (UÉ).

barreiras institucionais ou a dependência de soluções improvisadas durante o atendimento.

As barreiras tornam-se mais sensíveis em consultas ginecológicas e obstétricas, nas quais privacidade, intimidade e rapidez podem ser decisivas. Paciello, Dawes e Henriques (2024, p. 4-5) observam que a presença eventual de intérprete não garante, por si só, a qualidade do cuidado e pode expor a intimidade em atendimentos psiquiátricos e ginecológicos; os autores também registram que experiências comunicacionais negativas podem levar pessoas surdas a evitar serviços de saúde. No contexto português, Marques (2023, p. 52-53) mostra que mulheres surdas reivindicam profissionais capazes de usar LGP, formas individualizadas de comunicação e maior cuidado com a privacidade quando familiares ou intérpretes medeiam a interação. Portanto, acessibilidade não se reduz à tradução de palavras isoladas: envolve relação direta, confidencialidade, adequação cultural e possibilidade efetiva de participação.

Nesse cenário, os sinais-termo ocupam posição estratégica. Eles designam conceitos especializados em uma língua de sinais e articulam forma linguística, conhecimento técnico e uso social. Sua construção não equivale a transpor mecanicamente uma palavra da língua portuguesa para uma configuração manual, nem a escolher um sinal pela aparência do referente. Exige delimitar o conceito, verificar usos existentes, documentar variantes, analisar parâmetros linguísticos, discutir adequação com pessoas surdas e especialistas e registrar definições acessíveis na própria língua de sinais. Castro Júnior *et al.* (2023, p. 351-355) assinalam que a falta de sinais-termo costuma ser enfrentada por datilologia ou por sinais locais, soluções úteis em certas interações, mas insuficientes como política terminológica estável e amplamente consultável.

As pesquisas brasileiras já oferecem procedimentos relevantes para esse trabalho. Francisco e Castro Júnior (2023a, p. 66-69) sistematizam etapas de coleta, organização, validação e registro terminográfico; Silva-Oliveira, Wanderley e Stumpf (2020, p. 112-116) demonstram o potencial de corpora, fichas terminológicas, vídeos, imagens e plataformas digitais; e Francisco e Castro Júnior (2023b, p. 188-190) descrevem uma proposta de glossário bilíngue Libras–português para a saúde da mulher com previsão de 73 sinais-termo. Ao mesmo tempo, Fontes e Witchs (2023, p. 146-150) identificam fragilidades recorrentes em materiais de Ciências Biológicas: organização subordinada ao português, ausência de definições em Libras e links de vídeo indisponíveis. A existência de iniciativas, assim, não dispensa

uma análise crítica de sua estrutura, de sua manutenção e da participação das comunidades às quais se destinam.

Em Portugal, a investigação de Conceição (2024) amplia a base para uma comparação responsável. Ao estudar terminologia de saúde em LGP, a autora combinou corpus, elicitação com especialistas surdos, levantamento de recursos lexicais e análise fonológica e conceptual. O resultado foi uma lista de 252 candidatos terminológicos, acompanhada da constatação de que a terminologia de especialidade ainda é escassa e instável e de que um futuro recurso deve oferecer definições em LGP, funcionamento on-line e atualização por áreas (Conceição, 2024, p. 96-102). A pesquisa não é específica da saúde reprodutiva, mas fornece um caminho metodológico local e evita que a experiência brasileira seja tratada como modelo automaticamente transferível.

Libras e LGP são línguas naturais autônomas, formadas em histórias e comunidades diferentes. Compartilharem uma língua oral majoritária denominado português não as torna versões nacionais de uma mesma língua de sinais. Por essa razão, a expressão "entre Libras e LGP", empregada neste estudo, indica uma comparação de necessidades, métodos e estruturas de registro, e não a procura de sinais universais. A equivalência pertinente é conceptual: um mesmo conceito clínico pode ser relacionado a uma entrada em cada língua, mantendo-se formas, variantes, restrições de uso e decisões comunitárias próprias. A tentativa de impor uma forma transnacional poderia apagar a variação, enfraquecer a legitimidade dos usos locais e reproduzir, em outra escala, a subordinação das línguas de sinais às línguas orais.

Diante disso, formula-se a seguinte questão: de que modo sinais-termo relativos à saúde reprodutiva feminina podem ser coletados, construídos, validados e registrados em Libras e em LGP, assegurando precisão conceptual, autonomia linguística, variação, participação de mulheres surdas, privacidade e utilidade clínica? O objetivo geral é analisar fundamentos terminológicos e experiências de acessibilidade em saúde para propor um protocolo comparativo e participativo aplicável, separadamente, às duas línguas. Como objetivos específicos, busca-se: a) relacionar acessibilidade linguística, direitos reprodutivos e segurança assistencial; b) examinar contribuições e limites da produção terminográfica brasileira e portuguesa; c) delimitar campos conceptuais prioritários; d) definir etapas de coleta, criação, validação e documentação; e) propor uma

macroestrutura e uma microestrutura digitais capazes de registrar variantes e definições na língua de sinais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. O corpus principal reúne estudos sobre sinais-termo, glossários em Libras, Ciências Biológicas, anatomia, emergência médica, saúde da mulher e educação de surdos, publicados sobretudo entre 2020 e 2026, além de dissertações e documentos normativos brasileiros e portugueses. Para equilibrar o eixo comparativo, foram incorporados estudos primários sobre terminologia de saúde em LGP e sobre as experiências de mulheres surdas nos cuidados de saúde materna e obstétrica. A análise foi organizada em cinco dimensões: fundamento jurídico e ético; compreensão de sinal-termo; método de constituição do corpus; participação e validação; e estrutura de disponibilização.

O estudo não afirma ter criado ou validado novos sinais. Seu produto é analítico e propositivo: um quadro de referência para futuras pesquisas de campo, a ser executado por equipes com protagonismo surdo nos dois países. Essa delimitação é necessária porque a legitimidade de um sinal-termo não pode ser conferida apenas por revisão bibliográfica ou decisão individual. Ela depende de uso, negociação, avaliação linguística, segurança conceptual e observação longitudinal. A seguir, o referencial teórico articula esses elementos e transforma a comparação Libras–LGP em critérios operacionais para uma terminografia da saúde reprodutiva centrada nas usuárias.

2 Referencial teórico

2.1 Acessibilidade linguística, saúde reprodutiva e protagonismo de mulheres surdas

A saúde reprodutiva abrange mais do que reprodução biológica. Ela envolve cuidado preventivo, autonomia corporal, sexualidade, planejamento reprodutivo, gestação desejada ou não, prevenção e tratamento de doenças, direito à informação e proteção contra coerção e violência. Para que esses direitos sejam exercidos, a comunicação precisa permitir que a mulher compreenda alternativas, expresse preferências, relate experiências sem constrangimento e revogue consentimentos. Em uma consulta, não basta ao profissional transmitir uma prescrição; é necessário verificar compreensão e abrir espaço para decisão compartilhada.

Quando a interação se organiza exclusivamente pela oralidade, por leitura labial ou por textos breves, a responsabilidade pela adaptação recai sobre a paciente surda. Essa inversão ignora que leitura e escrita em português apresentam trajetórias muito diferentes entre pessoas surdas e que a leitura labial oferece informação parcial, dependente de iluminação, posição, familiaridade e características de quem fala. Também ignora que conceitos técnicos escritos podem ser desconhecidos mesmo quando a palavra é decodificada. A barreira não reside no corpo da mulher, mas na falta de correspondência entre a língua do serviço e a língua na qual ela produz e negocia sentidos.

Marques (2023, p. 49-53) identifica essas tensões em relatos associados a rastreios, procedimentos, sexualidade e acompanhamento da gestação. As participantes defendem que a equipe pergunte qual estratégia comunicacional preferem e ressaltam a importância de profissionais com conhecimentos de LGP. Uma mulher grávida, por exemplo, pode precisar receber imediatamente informações sobre alterações maternas ou fetais, situação em que depender da chegada de mediação externa compromete a continuidade do cuidado. Nas conclusões do estudo, as interações negativas aparecem ao longo do pré-natal, trabalho de parto, parto e pós-parto, e a comunicação acessível é apresentada como componente de humanização do cuidado sexual e reprodutivo (Marques, 2023, p. 97-98).

Os achados brasileiros apontam problemas semelhantes. Paciello, Dawes e Henriques (2024, p. 4-5) relacionam despreparo profissional, escassez terminológica e risco de afastamento dos serviços. Em emergências, o tempo reduzido e a gravidade clínica intensificam o problema; no entanto, a urgência não deve justificar comunicação paternalista. A pesquisa desses autores reuniu 80 sinais para 57 conceitos de emergência, demonstrando que um recurso especializado pode apoiar tanto a preparação profissional quanto a comunicação com pacientes, desde que não seja tratado como substituto de proficiência linguística ou de intérprete qualificado quando este for necessário (Paciello; Dawes; Henriques, 2024, p. 6-12).

No campo reprodutivo, a mediação por familiares merece cautela adicional. Parceiros, pais ou filhos podem ajudar em circunstâncias escolhidas pela mulher, mas não devem assumir automaticamente o controle da interação. A presença de terceiro pode inibir perguntas sobre sexualidade, contracepção, interrupção da gestação, violência, infecções ou fertilidade; também pode introduzir seleção, simplificação ou alteração da mensagem. A oferta de intérprete profissional preserva uma alternativa

importante, mas a decisão deve considerar preferência, disponibilidade, sigilo, gênero do intérprete e natureza do procedimento. O serviço continua responsável pela comunicação, e não pode transferir ao acompanhante a função de garantir consentimento informado.

Uma política de sinais-termo, portanto, deve partir da agência das mulheres surdas. Isso implica incluí-las não apenas ao final, para aprovar formas previamente escolhidas, mas desde a definição dos conceitos prioritários, das situações de uso e dos critérios de aceitabilidade. Mulheres de idades, escolaridades, regiões, experiências reprodutivas, identidades raciais e orientações sexuais diferentes podem atribuir prioridades distintas ao léxico. A participação plural reduz o risco de um glossário refletir somente a linguagem acadêmica de especialistas ou a experiência de grupos urbanos altamente escolarizados.

Também é preciso distinguir acessibilidade informativa de responsabilidade clínica. Um glossário pode explicar "dispositivo intrauterino", "endometriose" ou "pré-eclâmpsia", mas não diagnostica, prescreve nem substitui aconselhamento individual. Sua função é criar condições linguísticas para que a consulta seja mais segura. Por isso, as entradas devem conter notas de uso e alertas que remetam ao profissional sem transformar o recurso em manual de autodiagnóstico. O valor assistencial surge quando o material integra protocolos, formação profissional, preparação de intérpretes e educação em saúde conduzida com participação surda.

Nesse sentido, a acessibilidade linguística possui três níveis complementares. O primeiro é lexical: haver sinais ou estratégias convencionadas para designar conceitos. O segundo é discursivo: ser possível explicar relações, causas, procedimentos, probabilidades e escolhas na língua de sinais. O terceiro é institucional: o serviço incorporar tempo, tecnologia, profissionais e fluxos que permitam usar essa língua. A construção de sinais-termo atua diretamente no primeiro nível e apoia o segundo, mas somente alcança impacto quando conectada ao terceiro. Esse enquadramento evita atribuir a um glossário a solução isolada de desigualdades que dependem também de organização do cuidado.

2.2 Terminologia, sinais-termo, neologia e variação

A terminologia estuda unidades que representam conceitos em domínios especializados e as relações que esses conceitos mantêm

entre si. Em vez de iniciar pela busca de uma palavra equivalente, uma abordagem terminológica parte do objeto conceptual: quais características definem o conceito, como ele se diferencia de conceitos vizinhos, em quais práticas circula e que designações recebe. Essa orientação é especialmente importante na saúde, onde termos aparentemente semelhantes podem indicar condições, procedimentos ou fases clínicas diferentes.

No contexto das línguas de sinais, Castro Júnior *et al.* (2023, p. 353-355) apresentam o sinal-termo como unidade lexical especializada que expressa conceitos técnicos ou científicos. A distinção entre sinal comum e sinal-termo não sugere que apenas o segundo seja legítimo, mas evidencia a especialização de sentido em determinado campo. Um sinal já usado cotidianamente pode adquirir significado mais delimitado na clínica; outro pode ser criado diante de um conceito novo; e uma sequência explicativa pode continuar preferível quando a condensação em uma única forma produzir ambiguidade.

O processo de criação neológica precisa respeitar a gramática visual-espacial da língua. Francisco e Castro Júnior (2023a, p. 56-57) destacam parâmetros como configuração de mão, localização, movimento, orientação e expressões não manuais. Esses elementos não funcionam como ilustração de uma palavra portuguesa, mas como componentes linguísticos. A iconicidade pode participar da formação, sobretudo em anatomia ou procedimentos, porém não dispensa análise: uma representação demasiadamente explícita pode gerar constrangimento; uma forma muito próxima de outro sinal pode criar confusão; e movimentos fisicamente difíceis podem reduzir fluidez e aceitação.

A datilologia, isto é, a soletração por alfabeto manual, também deve ser situada com precisão. Ela pode introduzir nomes próprios, siglas ou termos ainda não lexicalizados e pode servir de apoio em encontros pontuais. Contudo, Maman, Fonseca e Rêgo (2021, p. 47-48, 58-59) observam que a soletração não substitui a existência de sinais e pode dificultar o ensino de anatomia. Na saúde reprodutiva, cadeias longas como "histerossalpingografia" ou "endometriose" exigiriam memória ortográfica e não oferecem, por si mesmas, informação conceptual. Uma base terminológica pode registrar a datilologia como variante ou recurso transitório, sem apresentá-la automaticamente como sinal-termo consolidado.

Variação tampouco deve ser confundida com erro. Línguas naturais apresentam formas regionais, geracionais, institucionais e profissionais.

Ferreira *et al*. (2024, p. 11-13) mostram que sinais científicos podem mudar entre instituições e que estudantes precisam reaprender formas em novos contextos. Os autores defendem maior coordenação, mas reconhecem a legitimidade das variantes e a utilidade de plataformas capazes de reuni-las. Assim, a meta mais adequada não é uma padronização rígida, e sim estabilização negociada: documentar formas, identificar sua circulação, oferecer critérios de escolha contextual e permitir atualização.

Essa posição também orienta a relação entre Libras e LGP. Ferreira *et al*. (2024, p. 12) registram a consulta a outras línguas de sinais em situações de ausência lexical, prática que pode ampliar repertórios, mas deve ser examinada criticamente. O empréstimo não é neutro: requer adaptação fonológica, avaliação semântica, conhecimento da origem e aceitação pelos usuários. Um sinal existente em LGP não se torna automaticamente apropriado à Libras, nem o inverso. A consulta comparativa pode inspirar hipóteses e revelar diferentes modos de representar um conceito, mas a decisão pertence aos processos linguísticos e comunitários de cada país.

Outra distinção necessária é entre lista lexical e recurso terminográfico. Uma lista associa rótulos; um glossário terminológico explica conceitos, registra fontes, delimita uso, apresenta variantes e oferece meios de navegação. Fontes e Witchs (2023, p. 149-150), ao analisarem dez materiais de Ciências Biológicas em Libras, concluíram que "nenhum dos materiais analisados apresenta definições em Libras" (Fontes; Witchs, 2023, p. 150). A citação sintetiza um problema estrutural: vídeos de sinais acompanhados apenas por definições em português mantêm a língua de sinais em posição de etiqueta, enquanto o conhecimento especializado continua acessível prioritariamente pela língua escrita.

A ficha terminológica é o instrumento que transforma escolhas em documentação verificável. Ela deve reunir, ao menos, identificação do conceito, definição, fontes, campo e subcampo, equivalentes nas línguas envolvidas, vídeo do sinal, descrição fonológica, variantes, contexto de uso, responsáveis pela coleta e estado de validação. Francisco e Castro Júnior (2023a, p. 66-69) mostram que as metodologias mais consistentes articulam fontes especializadas, questionários, avaliação por usuários e especialistas, registros temporários, ilustrações, escrita de sinais e links digitais. Sem essa memória, torna-se difícil saber se uma forma foi observada, criada, adaptada ou apenas sugerida.

Finalmente, a construção terminológica precisa ser entendida como ciclo. Um sinal pode ser proposto, testado, aceito em um grupo, difundido,

modificado ou abandonado. A plataforma deve tornar visível essa trajetória por estados como "documentado em uso", "variante regional", "proposta em avaliação" ou "validado para o corpus do projeto". A transparência reduz a falsa impressão de autoridade definitiva e facilita novas decisões. Na saúde, em que conceitos e protocolos mudam, a governança de atualização é tão importante quanto a primeira publicação.

2.3 Produção brasileira em Libras: avanços e lacunas na saúde da mulher

A produção brasileira de sinais-termo cresceu associada à ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior e a áreas científicas. Albres (2024) realizou uma revisão sistemática sobre sinais-termo acadêmicos: de 770 registros inicialmente identificados, 37 estudos atenderam aos critérios de seleção. A predominância de pesquisas empíricas qualitativas e a concentração nas Ciências Exatas indicam vitalidade metodológica, mas também desigualdade entre áreas. O campo da saúde aparece em expansão, sem ainda oferecer cobertura uniforme para as necessidades de educação, formação profissional e atendimento.

Uma contribuição metodológica central é o uso de corpus. Silva-Oliveira, Wanderley e Stumpf (2020, p. 112-115), ao trabalharem com o Enem em Libras, descrevem cinco movimentos articulados: definição do corpus linguístico; coleta e registro em ficha léxico-terminográfica; elaboração de conceitos, exemplos e imagens; tradução e registro em vídeo; e disponibilização digital. Ferramentas de anotação, como o ELAN, apoiam a localização de ocorrências e a comparação de formas. O resultado não depende apenas de "inventar" sinais, porque o corpus permite observar usos já produzidos por tradutores e sujeitos surdos em práticas discursivas reais.

No domínio da saúde e da biossegurança, Francisco *et al*. (2023, p. 1-3) apresentam uma proposta de glossário multilíngue e ilustrado que reuniu 98 sinais-termo. A combinação de Libras, português, descrição, imagem e registro visual evidencia a necessidade de entradas multimodais. Da mesma forma, Paciello, Dawes e Henriques (2024, p. 6-7) selecionaram 57 conceitos de emergência e registraram 80 sinais, incluindo variantes. A diferença entre número de conceitos e número de sinais mostra, de forma concreta, que a relação não é de um para um: um conceito pode possuir mais de uma forma, e um projeto deve registrar essa pluralidade.

Para a saúde da mulher, Francisco e Castro Júnior (2023b, p. 180, 188-190) oferecem o antecedente mais direto. Ao analisarem glossários de Psicologia, Nutrição, Traumatologia e Ortopedia, Radiologia, Ortodontia, Biossegurança e Saúde da Mulher, os autores comparam macroestruturas e microestruturas. A proposta de glossário bilíngue Libras–português para a saúde da mulher previa 73 sinais-termo e uma ficha com configuração de mão, localização, SignWriting e informações linguísticas nas duas línguas. O projeto demonstra que o recorte feminino já foi reconhecido como área terminológica própria; ao mesmo tempo, a descrição como proposta em andamento recomenda não interpretar os 73 itens como um repertório nacional definitivamente validado.

Outros materiais revelam a presença fragmentada de temas reprodutivos. Oliveira *et al*. (2020, p. 59-60) descrevem um produto educacional bilíngue em vídeo sobre sexualidade feminina e infecções sexualmente transmissíveis, construído mediante revisão, identificação de termos em Libras e análise da compreensão da comunidade surda. A iniciativa aproxima terminologia e educação em saúde, lembrando que um sinal só produz acessibilidade quando inserido em explicações e práticas pedagógicas. Em anatomia, Maman, Fonseca e Rêgo (2021) abordam a escassez lexical que afeta a inclusão de profissionais surdos e a aprendizagem sobre o corpo humano.

A dissertação de Fontes (2023) permite observar a cobertura concreta de materiais didáticos. Entre os recursos analisados, um manual continha 215 termos de anatomia, dos quais 13 pertenciam ao sistema reprodutor feminino e seis ao masculino (FONTES, 2023, p. 79-81). Em outro glossário, apareciam itens como aborto e dispositivo intrauterino, mas as imagens ou os vídeos nem sempre eram acompanhados de explicação conceptual na língua de sinais; alguns links estavam inacessíveis ou removidos (FONTES, 2023, p. 83-84). A existência do rótulo, portanto, não assegurava compreensão, manutenção tecnológica ou possibilidade de comparar variantes.

Fontes e Witchs (2023, p. 146-150) aprofundam esse diagnóstico ao mostrar que muitos materiais são ordenados alfabeticamente pela palavra portuguesa e oferecem definições somente em português. A organização pode ser funcional para usuários que iniciam a busca por um termo escrito, mas torna-se excludente quando é o único caminho. Uma terminografia bilíngue deve ser bidirecional e visual: permitir busca por campo conceptual, configuração de mão, imagem, vídeo e relações entre

conceitos, além do equivalente escrito. O português pode e deve integrar o recurso, sobretudo para comunicação interprofissional, sem ocupar o lugar exclusivo da definição especializada.

Na educação, Silva *et al*. (2024, p. 102-118) relacionam glossários de sinais-termo à formação de professores bilíngues e à pedagogia visual. Embora o foco não seja clínico, a conclusão é aplicável à saúde: materiais não circulam sozinhos; precisam integrar processos formativos. Macêdo *et al*. (2026) também discutem caminhos para a terminologia acadêmica em Libras e reforçam a construção colaborativa e o registro sistemático. A consolidação de um vocabulário de saúde reprodutiva exige, assim, parceria entre universidades, serviços de saúde, associações surdas, intérpretes e profissionais da educação.

O panorama brasileiro combina três avanços: repertório metodológico crescente, existência de iniciativas específicas na saúde da mulher e experiência com plataformas multimodais. Suas lacunas também são claras: cobertura temática desigual; materiais sem definição em Libras; vínculos digitais quebrados; escassez de informação sobre uso regional e estado de validação; e participação feminina nem sempre descrita. Essas lacunas não anulam os trabalhos existentes. Ao contrário, indicam como um novo projeto pode conectá-los, preservar sua autoria e transformar materiais dispersos em infraestrutura terminológica sustentável.

2.4 Terminologia de saúde em LGP e experiências de mulheres surdas em Portugal

A produção terminológica em LGP deve ser compreendida a partir de seu próprio percurso. O reconhecimento constitucional fortaleceu a língua no sistema educativo e na vida pública, mas a ampliação para contextos acadêmicos e profissionais intensificou a necessidade de léxico especializado. Carvalho (2017, p. 12-42) observa que a emergência de neologismos de especialidade ocorreu muitas vezes sem planejamento linguístico ou recursos terminológicos suficientes. Como resposta, o autor propõe um dicionário terminológico bilíngue, bidirecional e on-line, destinado ao registro, à partilha e à difusão. O princípio de bidirecionalidade é relevante: usuários devem conseguir partir tanto do português quanto da LGP e acessar informação conceptual, não somente correspondências lexicais.

A investigação de Conceição (2024) constitui a referência mais abrangente localizada para a saúde em LGP. A autora organiza o estudo em três frentes complementares. Primeiro, analisa um subcorpus de saúde produzido na Universidade Católica Portuguesa e anotado com apoio do ELAN. Depois, realiza elicitação com pessoas surdas especialistas na área da saúde. Por fim, levanta sinais em onze recursos lexicais e desenvolve análises fonológica e conceptual, contemplando configuração de mão, localização, movimento e relação com o conceito (Conceição, 2024, p. 30-33). A triangulação evita depender de uma única fonte e permite distinguir ocorrências em discurso, conhecimento profissional e registros já publicados.

O percurso começou com 864 ocorrências candidatas, reduzidas a 309 após exclusões e tratamento dos dados. A elicitação de 74 termos da área de saúde mental encontrou 45 equivalentes em LGP e 29 casos sem equivalente, enquanto o levantamento dos onze recursos lexicais alcançou 1.986 gestos relacionados à saúde. Após seleção, comparação e análise, a lista final reuniu 252 candidatos à terminologia de saúde (Conceição, 2024, p. 96-102). Os números não devem ser interpretados como um glossário de saúde reprodutiva pronto, mas demonstram a dimensão do trabalho necessário para transformar grandes conjuntos heterogêneos em uma base conceptual verificável.

A variação foi um achado expressivo. Conceição (2024, p. 44-46) verificou variação nas produções de especialistas e não especialistas e registrou diferenças entre os grupos em 57 dos 58 itens comparados. O dado confirma que listas obtidas de uma única comunidade profissional não representam toda a língua. Também sugere que familiaridade com o conceito pode produzir formas mais estáveis ou econômicas, sem tornar inválidas as formas de não especialistas. Em um glossário reprodutivo, a comparação deveria incluir profissionais surdas, mulheres usuárias dos serviços, formadoras e intérpretes, identificando em quais contextos cada variante circula.

Nas recomendações finais, Conceição (2024, p. 100-102) propõe a constituição de uma equipe com especialistas, a apresentação dos verbetes em LGP, a criação de recurso on-line e a organização por especialidades. Essas recomendações convergem com as críticas brasileiras aos materiais que exibem somente o sinal e uma explicação escrita. Para que a LGP seja língua de produção do conhecimento, definição, exemplo, relações

conceptuais e orientação de uso também precisam ser gestualizados e revisados por usuários competentes.

A terminologia, entretanto, deve responder a experiências concretas de atendimento. Marques (2023) investigou os desafios enfrentados por mulheres surdas nos cuidados de saúde materna e obstétrica. As participantes relatam dificuldades ao longo do ciclo gravídico-puerperal e defendem comunicação individualizada, conhecimento de LGP pelos profissionais e respeito às escolhas sobre mediação (Marques, 2023, p. 52-53, 97-98). O estudo evidencia que um repertório terminológico útil não pode ser definido apenas pelo índice de um tratado médico. Precisa incluir as palavras e os conceitos necessários para narrar dor, desconforto, medo, preferência de posição, movimentos fetais, intervenções, amamentação, saúde mental e sinais de alerta.

Esse enfoque modifica a própria seleção dos termos. Um projeto dirigido somente por frequência em corpus institucional pode privilegiar diagnósticos e procedimentos; um projeto dirigido somente por manuais de educação em saúde pode omitir decisões e experiências. A participação de mulheres surdas introduz conceitos como consentimento, recusa, privacidade, plano de parto, acompanhante escolhido, violência obstétrica e direito a segunda opinião. Tais conceitos não são acessórios éticos acrescentados a uma nomenclatura anatômica: organizam a forma como a informação técnica se converte em ação autônoma.

O caso português mostra, portanto, duas necessidades simultâneas. A primeira é expandir e estabilizar o léxico especializado de saúde em LGP por meio de corpus, documentação e validação. A segunda é orientar essa expansão por situações comunicativas reais e por direitos. A articulação entre Conceição (2024) e Marques (2023) fornece uma base sólida para o recorte reprodutivo: método terminológico, de um lado, e experiência das usuárias, de outro.

2.5 Macroestrutura, microestrutura e acessibilidade digital

Macroestrutura é o modo como a obra organiza e permite localizar o conjunto de entradas; microestrutura é a arquitetura interna de cada verbete. Francisco e Castro Júnior (2023b, p. 179-180) empregam essas dimensões para comparar glossários em Libras e mostram que escolhas de organização e registro condicionam o acesso. Em uma plataforma de saúde reprodutiva, ambas devem ser concebidas primeiro para a visualidade das

línguas de sinais e, simultaneamente, para a cooperação com usuárias do português.

A macroestrutura não deve depender de uma única lista alfabética. Recomenda-se oferecer navegação por campos conceptuais, situações de cuidado, partes do corpo, fases da vida e relações entre conceitos. Uma usuária poderia entrar em "gestação e parto", selecionar "sinais de alerta" e alcançar "sangramento", "dor intensa", "perda de líquido" e "movimentos fetais reduzidos". Outra poderia iniciar por vídeo, imagem, palavra em português ou busca por parâmetros manuais. Filtros por Libras, LGP, país, região, variante e estado de validação tornariam explícita a proveniência da informação.

A bidirecionalidade precisa ser material, e não apenas declarada. Partindo do português, a pessoa acessa conceito e formas sinalizadas; partindo de Libras ou LGP, pode localizar o vídeo e chegar à definição sinalizada, ao equivalente escrito e a conceitos relacionados. O recurso também deve aceitar diferentes designações escritas, como termos técnicos, formas correntes e variantes nacionais. Uma busca por "Papanicolau", por exemplo, poderia conduzir à entrada conceptual de rastreio do colo do útero e esclarecer as denominações empregadas em cada sistema de saúde.

A microestrutura proposta contém os seguintes campos: identificador conceptual; domínio e subdomínio; denominações em português brasileiro e europeu; definição técnica escrita; definição em vídeo em Libras; definição em vídeo em LGP; sinal ou sinais de cada língua; variantes e localização; parâmetros fonológicos; ilustração ou animação; exemplo de uso em frase; relações conceptuais; nota clínica; nota sociopragmática; fonte do conceito; fonte de cada ocorrência linguística; autoria e consentimento dos vídeos; data e versão; estado de validação; e licença. Nem todos os campos precisam aparecer simultaneamente na tela, mas devem existir na base de dados.

O vídeo principal requer padrão técnico consistente: enquadramento que mostre mãos, tronco e expressões não manuais; fundo contrastante; iluminação uniforme; velocidade natural; opção de repetição e controle de reprodução; resolução suficiente para observar configurações; e ausência de elementos que distraiam. O registro pode incluir vista frontal e, quando o movimento exigir, vista lateral. Legenda e equivalente escrito ampliam os públicos, mas não substituem a definição em língua de sinais. A gravação deve ser feita por sinalizantes fluentes, preferencialmente pessoas surdas envolvidas na validação.

SignWriting ou outro sistema de escrita de sinais pode integrar a ficha como representação complementar. Francisco e Castro Júnior (2023b, p. 188) incluem esse recurso na proposta de saúde da mulher, e Silva-Oliveira, Wanderley e Stumpf (2020, p. 113-115) o articulam a vídeos e descrições. Seu uso não deve ser condição para consulta, porque o grau de familiaridade varia entre os públicos. A descrição dos parâmetros, por sua vez, interessa à busca linguística, à análise de variantes e à formação, mas não deve sobrecarregar a interface destinada à orientação clínica.

As definições sinalizadas merecem roteiro e validação próprios. Elas devem indicar a categoria do conceito, as características que o distinguem e, quando necessário, aquilo que não significa. Uma definição de "mioma" pode situá-lo como crescimento geralmente benigno no útero, sem prometer ausência de risco ou recomendar tratamento. Uma definição de "menopausa" precisa distingui-la do climatério e evitar representá-la como doença. Exemplos de uso devem reproduzir situações comunicativas naturais, como perguntar há quanto tempo um sintoma começou ou explicar que um exame pode ser interrompido a pedido da paciente.

Recursos visuais auxiliam conceitos anatômicos e procedimentos, desde que sejam legíveis e culturalmente adequados. Imagens realistas podem ser úteis em treinamento clínico, enquanto ilustrações simplificadas podem favorecer educação em saúde. O projeto deve oferecer aviso de conteúdo e permitir que a usuária escolha visualizar imagens sensíveis. Cores não podem ser o único meio de diferenciar estruturas; texto alternativo, contraste, navegação por teclado e compatibilidade com tecnologias assistivas beneficiam pessoas surdas com baixa visão ou outras deficiências.

A estabilidade dos endereços digitais é uma exigência científica. Fontes (2023, p. 83-84) encontrou links removidos ou inacessíveis em materiais analisados, situação que transforma uma referência aparentemente disponível em dado perdido. Para reduzir esse risco, os vídeos devem ser preservados em repositório institucional, possuir identificadores persistentes e manter cópias de segurança. Códigos QR impressos devem apontar para uma página estável que possa redirecionar versões, e não diretamente para arquivos hospedados em contas pessoais.

A plataforma também deve exibir histórico de alterações. Se uma definição for corrigida ou uma variante mudar de estado, a versão anterior permanece arquivada com justificativa. Pesquisadores po-

dem citar uma versão; profissionais sabem quando o conteúdo foi revisto; comunidades acompanham decisões. Essa transparência transforma o glossário em infraestrutura de conhecimento, e não em coleção opaca de vídeos.

2.6 Ética, formação profissional e avaliação de impacto

A saúde reprodutiva reúne dados sensíveis, experiências íntimas e relações de poder. A pesquisa terminológica deve seguir avaliação ética, consentimento acessível em Libras ou LGP e possibilidade de retirada. Participantes precisam saber onde sua imagem será publicada, por quanto tempo, sob qual licença e se poderá ser reutilizada em ensino ou sistemas automáticos. Consentir em participar de uma oficina não significa consentir automaticamente com circulação irrestrita do vídeo.

O protagonismo surdo também requer reconhecimento material. Pessoas que fornecem conhecimento linguístico não devem aparecer apenas como "informantes" anônimos quando exercem trabalho de pesquisa, tradução, validação ou apresentação. Conforme sua contribuição e preferência, devem receber remuneração, crédito, coautoria ou reconhecimento institucional. A governança precisa prever como serão resolvidos desacordos, inclusive quando uma forma defendida por especialista não for compreendida por usuárias ou quando grupos regionais preferirem variantes diferentes.

Termos relacionados a violência sexual, interrupção da gestação, infertilidade, perdas gestacionais, identidade de gênero e saúde mental demandam procedimentos de cuidado. Oficinas não devem pressionar participantes a relatar experiências pessoais. Os exemplos podem ser construídos com cenários protegidos, e a equipe deve informar redes de apoio adequadas ao país. Nas definições, linguagem culpabilizante ou moralizante precisa ser evitada. A precisão científica é compatível com formulações respeitosas e centradas na autonomia.

Para chegar ao serviço, o glossário deve integrar a formação. Estudantes e profissionais de saúde podem aprender sinais prioritários, mas o objetivo formativo não é simular fluência após um curso breve. A formação deve explicar a diferença entre Libras, LGP e português sinalizado; ensinar a perguntar preferências comunicacionais; organizar o ambiente visual; trabalhar com intérpretes; confirmar compreensão; e reconhecer

situações em que comunicação direta básica precisa ser complementada por mediação qualificada. O glossário funciona como apoio à aprendizagem e à consulta, não como certificado de competência linguística.

Tradutores e intérpretes também se beneficiam de preparação especializada. Uma entrada terminográfica com definição, fonte e exemplo permite estudar antes de consulta ou procedimento. Porém, o recurso não elimina a necessidade de ética profissional, conhecimento contextual e trabalho em equipe. Conceitos com forte variação ou formas provisórias devem ser sinalizados na plataforma, possibilitando que intérprete e paciente negociem a preferência sem apresentar uma variante como única correta.

Materiais de educação em saúde podem incorporar os sinais-termo em narrativas, animações, perguntas frequentes e decisões simuladas. Oliveira *et al*. (2020, p. 59-60) mostram a pertinência de vídeo bilíngue para sexualidade feminina e infecções, enquanto Silva *et al*. (2024) relacionam glossários à formação bilíngue. A passagem do verbete para o discurso é indispensável: compreender "HPV" exige explicar transmissão, prevenção, vacinação e rastreio; conhecer o sinal de "consentimento" exige aplicá-lo a uma escolha real.

A avaliação de impacto deve combinar indicadores linguísticos, comunicacionais e institucionais. No nível linguístico, podem ser medidos reconhecimento, produção, distinção entre conceitos e circulação de variantes. No comunicacional, avaliam-se compreensão de explicações, capacidade de formular perguntas, satisfação, percepção de privacidade e confiança. No institucional, observam-se uso da plataforma, tempo de espera por acessibilidade, disponibilidade de intérprete, incorporação a protocolos e formação das equipes. Nenhuma métrica isolada demonstra efetividade.

Estudos posteriores podem comparar atendimentos antes e depois da implementação, sem reduzir resultados a memorização de sinais. Uma consulta pode usar muitos termos e continuar autoritária; outra pode empregar poucos sinais, intérprete qualificado e decisão compartilhada. Por isso, o desfecho central deve ser a qualidade da comunicação e a agência da mulher. O glossário é bem-sucedido quando permite compreender, perguntar, discordar e decidir com maior segurança.

A sustentabilidade depende de compromisso institucional. Universidades podem manter corpus e pesquisa; serviços de saúde podem apoiar teste e formação; associações surdas podem coordenar prioridades

e revisão; ordens e conselhos profissionais podem divulgar orientações; órgãos públicos podem financiar manutenção. A cooperação internacional pode compartilhar tecnologia e método, enquanto os núcleos brasileiros e portugueses preservam autoridade linguística própria. Essa distribuição de responsabilidades evita que o projeto dependa de trabalho voluntário temporário ou desapareça quando termina um financiamento.

3 Considerações finais

A construção de sinais-termo na saúde reprodutiva feminina é uma intervenção linguística, ética e assistencial. Linguística, porque requer compreender conceitos especializados, processos de lexicalização, parâmetros das línguas de sinais e variação. Ética, porque lida com autonomia corporal, privacidade, consentimento e participação de comunidades historicamente submetidas a decisões de terceiros. Assistencial, porque a qualidade da comunicação interfere na descrição de sintomas, na compreensão de procedimentos, na prevenção de riscos e na tomada de decisão.

A análise mostrou que o Brasil dispõe de um conjunto crescente de experiências em terminografia de Libras. Há protocolos de fichas, trabalhos com corpus, glossários de saúde e biossegurança, iniciativas em emergência, anatomia e educação científica e uma proposta específica para saúde da mulher. Ao mesmo tempo, persistem cobertura reduzida de alguns campos, definições mantidas somente em português, registros pouco transparentes quanto à validação e problemas de preservação digital. Esses limites explicam por que a quantidade de vídeos não pode ser tomada como medida suficiente de acessibilidade.

Em Portugal, a investigação sobre terminologia de saúde em LGP oferece procedimentos de corpus, elicitação, levantamento lexical e análise linguística, além de evidenciar variação expressiva entre grupos. O estudo das experiências de mulheres surdas nos cuidados maternos e obstétricos acrescenta o critério que a terminologia não pode produzir sozinha: relevância vivida. Juntas, essas fontes demonstram a necessidade de uma base reprodutiva específica em LGP e indicam que sua construção deve partir tanto do conhecimento clínico quanto das situações em que mulheres precisam expressar dúvidas, escolhas, dor, recusa e consentimento.

A comparação não autoriza fundir Libras e LGP. As duas línguas devem constituir seus corpora, propostas e validações separadamente.

A cooperação ocorre no plano conceptual e metodológico: campos comuns, identificadores, padrões de documentação, critérios de segurança, arquitetura digital e intercâmbio científico. Se houver empréstimo entre línguas, sua origem, adaptação e aceitação precisam ser registradas. O objetivo não é obter um único sinal para cada conceito, mas fornecer formas compreensíveis, contextualizadas e transparentes em cada comunidade.

Como resposta à questão de pesquisa, propôs-se um protocolo em dez etapas: governança; delimitação; corpus; modelagem conceptual; levantamento linguístico; elicitação e criação; validação nacional e regional; registro terminográfico; teste de uso; e publicação com manutenção. O protocolo vincula cada decisão a um produto verificável e atribui protagonismo a mulheres surdas desde a escolha dos termos. Também substitui a noção de padronização rígida por estabilização negociada, capaz de acolher variantes sem renunciar à precisão clínica.

Os campos prioritários abrangem anatomia e fisiologia, ciclos da vida, contracepção, prevenção de infecções, condições e exames ginecológicos, gestação e parto, puerpério e direitos. Essa organização impede que o glossário se restrinja a órgãos ou doenças e assegura lugar a consentimento, privacidade e violência. Os termos indicados neste artigo são candidatos conceptuais; não correspondem a sinais criados ou validados. A etapa empírica futura deverá auditar repertórios existentes antes de propor novas formas.

Na estrutura final, recomenda-se plataforma digital bilíngue e bidirecional, com definições em Libras e em LGP, português brasileiro e europeu, vídeos padronizados, variantes, proveniência, exemplos, relações conceptuais, notas clínicas e histórico de versões. A preservação institucional dos arquivos e a existência de identificadores persistentes são condições de continuidade. Sem manutenção, o glossário perde justamente a confiabilidade necessária em um campo sensível.

Este estudo é limitado por seu caráter bibliográfico e documental. Não realizou oficinas, testes com usuárias ou validação clínica; tampouco pretendeu esgotar a produção dos dois países. Sua contribuição consiste em aproximar fontes que geralmente circulam em eixos nacionais separados e transformá-las em critérios para um projeto responsável. A próxima etapa deverá formar núcleos coordenados por pessoas surdas no Brasil e em Portugal, submeter o protocolo à avaliação ética, delimitar um primeiro módulo e testar compreensão em situações simuladas e reais.

Por fim, sinais-termo não são um fim em si mesmos. Eles adquirem valor quando ampliam a possibilidade de uma mulher conhecer o próprio corpo, relatar o que sente, compreender alternativas e participar de decisões sem abrir mão de sua língua. Acessibilidade linguística entre Libras e LGP significa cooperação com autonomia: compartilhar conhecimento sem uniformizar línguas, e organizar o cuidado para que nenhuma informação essencial permaneça fora do alcance de quem mais precisa dela.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. Produção de sinais-termos em Libras para conceitos acadêmicos: uma revisão sistemática e suas contribuições para surdos, professores e tradutores e intérpretes educacionais. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, e0917, 2024. DOI: 10.14393/Lex-v9a2023/24-17.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

CARVALHO, Paulo Vaz. A emergência do léxico de especialidade na Língua Gestual Portuguesa: proposta de construção de um dicionário terminológico bilingue-bidirecional online. **Ideação,** Foz do Iguaçu, v. 18, n. 1, p. 12-42, 2017. DOI: 10.48075/ri.v18i1.17226.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de; TUXI, Patricia; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; PROMETI, Daniela. Descrição de sinais-termo em diferentes propostas terminográficas em Libras. **TradTerm**, São Paulo, v. 45, p. 351-381, 2023. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.v45p351-381.

CONCEIÇÃO, Betina Moura da. **Para uma terminologia em saúde em Língua Gestual Portuguesa**. 2024. 126 f. Dissertação (Mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos) — Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2024. Disponível em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/48366/1/203779541.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskas *et al*. Sinais-termos científicos em Libras: uma reflexão sobre a escassez e a necessidade de padronização. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, e24007, 2024. DOI: 10.1590/1516-731320240007.

FONTES, Gisele de Souza. **Materiais com terminologia das Ciências Biológicas em Língua Brasileira de Sinais (Libras): suas estruturas e potencialidades didática**s. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

FONTES, Gisele de Souza; WITCHS, Pedro Henrique. **Terminografia das Ciências Biológicas em Língua Brasileira de Sinais** (Libras) na produção didática. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 58, p. 139-151, 2023. DOI: 10.20395/revesp.2023.58.1.139-151.

FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Estudo de metodologias para estruturação de fichas terminológicas em Libras: análise das etapas de coleta, organização e registro de sinais-termo. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 17, n. 36, p. 52-73, 2023a. DOI: 10.47456/cl.v17i36.40295.

FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. Terminologia de glossários em Libras: análise dos parâmetros linguísticos, organização e registro de sinais-termo na área da saúde. **Revista Moara**, Belém, n. 63, p. 169-193, 2023b. DOI: 10.18542/moara.v0i63.15340.

FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes et al. Proposta de sinais-termo em Libras para áreas de saúde e biossegurança**. Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, e13, p. 1-24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71042.

MACÊDO, Josy Vitória de Sousa et al. Terminologia acadêmica em Libras: caminhos e possibilidades. **Revista OWL**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18613527.

MAMAN, Aline de; FONSECA, Thays Fernanda Henriques Dantas da; RÊGO, Herbert Costa do. Anatomia humana em Libras: estratégia para inclusão de profissionais surdos na saúde. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 5, n. 1, p. 45-59, 2021.

MARQUES, Catarina da Costa**. Cuidar da mulher surda: desafios para a Enfermagem de Saúde Materna e Obstétric**a. 2023. 137 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Enfermagem de Saúde Materna e Obstétrica) — Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Lisboa, 2023.

Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/48588/1/MESMO_5167_reformulado_aceite.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

OLIVEIRA, Elôany Lázara de *et al*. Libras e o ensino de Ciências para surdos: contribuições de um mestrado profissional. **Revista Eixo,** Brasília, DF, v. 9, n. 2, p. 53-66, 2020.

PACIELLO, Igor Duarte Pinto; DAWES, Tathianna Prado; HENRIQUES, Maíra Soares. Emergência médica: pesquisa e coleta de sinais-termo em Libras para o atendimento ao paciente surdo. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 20, e024006, 2024. DOI: 10.26673/tes.v20i00.19454.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Lisboa: Assembleia da República, 1976. Art. 74.º, n.º 2, alínea h. Disponível em: https://www.parlamento.pt/Legislacao/PAGINAS/CONSTITUICAOREPUBLICAPORTUGUESA.ASPX. Acesso em: 27 jul. 2026.

SILVA, Erliandro Felix *et al*. Educação de surdos: glossários de sinais-termo em Libras e a formação de professores bilíngues. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 102-118, 2024. DOI: 10.3387 1/23594381.2024.22.2.8202.

SILVA-OLIVEIRA, Gláucia Caroline; WANDERLEY, Débora Campos; STUMPF, Marianne. Enem em Libras como corpus linguístico: metodologia para produção de glossários em Libras**. Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 51, n. 1, p. 106-117, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i1.1358.

Capítulo 3

O PROCESSO DE ESCRITA E LEITURA EM PORTUGUÊS L2 NA EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE MESTRES E DOUTORANDOS SURDOS

Giovana Cristina de Campos Bezerra[1]
Maisa Conceição Silva[2]

1 Introdução

O ingresso de pessoas surdas no ensino superior brasileiro tornou mais visível uma questão que não se encerra no acesso à universidade: a participação efetiva nas práticas de leitura, escrita e produção de conhecimento que organizam a vida acadêmica. Na pós-graduação stricto sensu, essa questão assume especial complexidade, porque o trabalho intelectual é mediado por artigos, projetos, resumos, resenhas, relatórios, dissertações, teses, pareceres e apresentações, gêneros cuja aprendizagem costuma ser pressuposta, e não ensinada. Para mestres e doutorandos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), tais práticas envolvem o trânsito entre uma língua visual-espacial, geralmente reconhecida como primeira língua (L1), e a língua portuguesa escrita, aprendida como segunda língua (L2). Não se trata, portanto, de uma simples transferência de conteúdos entre códigos, mas de um processo bilíngue, intermodal e socialmente situado.

A ampliação das matrículas não elimina as barreiras acumuladas ao longo da escolarização. Bisol *et al*. (2010) demonstram que estudantes surdos chegam a uma universidade organizada segundo normas comunicativas predominantemente oral-auditivas, na qual colegas e professores frequentemente desconhecem a surdez, a Libras e as condições visuais de aprendizagem. Guarinello *et al*. (2009), ao investigarem universitários surdos, identificaram relação direta entre o desempenho em leitura e escrita e as práticas de linguagem vivenciadas nos contextos familiares, escolares

1 Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal do Pará.(PPGL/UFPA).
2 Doutorada em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU).

e sociais. Esses resultados impedem que se explique a heterogeneidade dos percursos por uma suposta limitação inerente à surdez: as experiências de acesso a línguas, textos, interlocutores e bens culturais são desiguais e produzem condições também desiguais de participação acadêmica.

Essa mudança de perspectiva é fundamental. Pereira (2014, p. 154) afirma que "não é a surdez a responsável pelo baixo desempenho [...] mas a forma como esta língua tem sido ensinada nas escolas". A formulação desloca o problema do corpo surdo para as condições históricas e pedagógicas de ensino. Durante longo período, práticas oralistas proibiram ou desvalorizaram a língua de sinais e reduziram o ensino do português à memorização de palavras, regras e estruturas frasais. Como consequência, muitos estudantes foram treinados para copiar e preencher exercícios sem participar de situações significativas de leitura e produção textual. Quando esses sujeitos chegam à graduação e à pós-graduação, a instituição tende a interpretar as marcas de uma escolarização linguística insuficiente como déficit individual, reproduzindo a mesma lógica que contribuiu para produzi-las.

No ambiente acadêmico, a leitura não é apenas decodificação, assim como a escrita não é apenas correção gramatical. Ler implica selecionar informações, formular inferências, relacionar conceitos, reconhecer posicionamentos e reconstruir o projeto discursivo de um texto. Escrever exige planejar, gerir vozes, mobilizar fontes, dominar convenções de gênero, revisar escolhas e negociar sentidos com leitores concretos. Ferreira, Castanheira e Rocha (2025, p. 18) sintetizam essa compreensão ao registrarem que "a leitura e a escrita no contexto acadêmico, longe de ser um ato meramente técnico, é uma prática social complexa". Para o pesquisador surdo, essa prática pode ocorrer inicialmente em Libras, desenvolver-se por meio de imagens, esquemas, vídeos e diálogos sinalizados e materializar-se, ao final, em português escrito.

As experiências de mestres e doutores surdos analisadas por Bezerra e Lebedeff (2025) tornam concretas essas relações. As autoras entrevistaram três mestres e três doutores surdos e organizaram os dados em torno da presença do tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa (TILS), da relação com o orientador, do papel da escola e das estratégias de produção da escrita. Os relatos mostram que a elaboração de um texto pode começar pela gravação de um vídeo em Libras, passar pela discussão com um profissional bilíngue, converter-se em versão escrita e retornar ao autor para validação. Mostram também que a leitura demanda consultas a

dicionários, releituras, explicações em Libras e tempo ampliado. A autoria, nesse quadro, não desaparece na mediação; ao contrário, precisa ser protegida por práticas que mantenham o pesquisador surdo no controle das decisões conceituais e discursivas.

O problema torna-se institucional quando o apoio necessário depende de recursos particulares. Bezerra e Lebedeff (2025) e Stumpf e Quadros (2024) registram que pesquisadores surdos muitas vezes contratam, com recursos próprios, profissionais para tradução, revisão ou assessoria textual, porque os TILS disponibilizados pelas universidades se concentram nas aulas e não dispõem de carga horária para acompanhar a produção científica. Essa realidade produz desigualdade material: para cumprir as mesmas exigências e prazos, o pós-graduando surdo arca com um custo adicional ou depende de redes pessoais. Também evidencia que a presença de um intérprete em sala, embora indispensável, não constitui por si só uma política de letramento acadêmico bilíngue.

O objetivo deste artigo é analisar como se configuram os processos de leitura e escrita em português L2 na experiência acadêmica de mestres e doutorandos surdos, destacando as relações entre trajetória escolar, bilinguismo, gêneros acadêmicos, mediação linguística, visualidade e responsabilidade institucional. Busca-se responder a três questões articuladas: quais desafios são relatados no acesso e na produção de textos acadêmicos em português L2; quais estratégias os pesquisadores surdos mobilizam para ler, planejar e escrever; e quais condições pedagógicas e institucionais favorecem uma autoria acadêmica bilíngue, autônoma e socialmente reconhecida.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e interpretativa. O corpus é composto por vinte artigos publicados entre 2009 e 2025, selecionados por sua relação direta com o ensino de português L2 para surdos, os letramentos no ensino superior, a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos, a tradução Libras-português, a assessoria textual e a experiência universitária de estudantes e pesquisadores surdos. A leitura comparativa dos estudos permitiu organizá-los em cinco núcleos: a condição bilíngue e intermodal; a leitura acadêmica em L2; a escrita e a apropriação de gêneros; a rede de mediação constituída por orientadores, TILS e assessores textuais; e as práticas visuais, multimodais e institucionais de acesso ao conhecimento.

A análise parte da compreensão de que não existe uma experiência surda única. Há sujeitos que adquiriram Libras na infância e outros que

tiveram contato tardio com essa língua; há diferentes graus de inserção na cultura escrita, trajetórias escolares bilíngues, inclusivas ou oralistas, repertórios profissionais e condições socioeconômicas. Darde e Santana (2021) mostram, em estudo com dois universitários surdos, que a menor proficiência em português escrito não impediu o ingresso, a permanência e o desempenho acadêmico quando a Libras foi priorizada e houve condições de participação. O dado não autoriza minimizar dificuldades reais, mas exige compreendê-las em sua relação com a história linguística de cada sujeito e com os recursos oferecidos pelo contexto.

Defende-se, assim, que a leitura e a escrita acadêmicas de mestres e doutorandos surdos devem ser tratadas como práticas bilíngues de produção de conhecimento, e não como operações de reparação de um português supostamente defeituoso. O domínio das convenções acadêmicas continua necessário, mas seu ensino precisa reconhecer a Libras como língua de elaboração conceitual, criar oportunidades de apropriação dos gêneros, garantir mediações profissionais e ampliar os suportes de leitura e autoria. O referencial teórico a seguir desenvolve essa tese e explicita suas consequências pedagógicas e políticas.

2 Referencial teórico

2.1 Condição bilíngue, diferença de modalidade e trajetória de letramento

Compreender o português escrito como L2 é o primeiro passo para interpretar adequadamente a experiência acadêmica dos surdos sinalizantes. A Libras e o português não diferem apenas em léxico e gramática; pertencem a modalidades distintas. A primeira é visual-espacial e se realiza por movimentos corporais, configurações de mão, expressões não manuais e relações estabelecidas no espaço. O português é uma língua oral-auditiva cuja modalidade escrita representa apenas parte de seu funcionamento. Para muitos surdos, portanto, aprender português significa apropriar-se simultaneamente de outra língua e de outra modalidade de registro. Bezerra e Lebedeff (2025) empregam a noção de L2M2 para tornar visível essa dupla diferença e lembram que ela se intensifica no mestrado e no doutorado, onde se exigem leitura densa, inferência, síntese e escrita autoral.

Essa condição afasta modelos que tomam o português de estudantes ouvintes como ponto de partida universal. Pereira (2014) propõe uma abordagem discursivo-interacionista na qual o conhecimento de mundo e de linguagem constituído em Libras oferece a base para a aprendizagem da L2. Em vez de iniciar por listas de palavras e regras descontextualizadas, o ensino deve partir de textos integrais, situações de uso, conhecimentos prévios e discussões em uma língua plenamente acessível. A leitura frequente de gêneros variados permite ao aprendiz formular hipóteses sobre o funcionamento linguístico-discursivo do português, enquanto a Libras sustenta a compreensão, a comparação entre estruturas e a construção de novos conceitos.

A centralidade da L1 não significa que todos os surdos cheguem à universidade com a mesma história linguística. A maioria nasce em famílias ouvintes, e o contato com a Libras pode ocorrer tardiamente. Darde e Santana (2021) descrevem trajetórias marcadas por escolas oralistas, ausência de intérpretes, cópias sem compreensão e acesso tardio à língua de sinais. Ao mesmo tempo, as autoras demonstram que as práticas familiares de leitura, a circulação de livros e a valorização da cultura escrita criam disposições diferentes entre os sujeitos. Um estudante pode necessitar de intensa mediação para interpretar inferências, enquanto outro lê textos complexos com maior autonomia. O contraste evidencia que proficiência em L2, capital cultural e escolarização são dimensões relacionadas, mas não redutíveis umas às outras.

Guarinello *et al.* (2009) chegaram a conclusão semelhante ao analisar vinte surdos universitários. Os participantes interagiam com maior frequência e eficiência com gêneros cotidianos e encontravam mais obstáculos em gêneros secundários, especialmente quando as perguntas exigiam inferências e pressuposições. Em vez de naturalizar essa diferença, o estudo recomenda um trabalho contínuo de letramento, da educação básica à universidade, com ampla diversidade de gêneros. Essa continuidade é particularmente relevante para a pós-graduação: a competência para produzir uma tese não surge automaticamente da matrícula, mas se forma pela participação orientada em práticas progressivamente mais complexas.

O percurso escolar também explica por que a escrita acadêmica pode ser vivida como obrigação e não como espaço de autoria. Quando ler se resume a responder perguntas literais e escrever significa reproduzir modelos, o estudante não aprende a negociar sentidos, argumentar ou ocupar uma posição no texto. Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019), em

revisão integrativa, mostram que as barreiras ao português escrito persistem mesmo após o reconhecimento legal da educação bilíngue. Entre as alternativas identificadas estão a aquisição precoce da Libras, a revisão das políticas educacionais, a formação docente e o uso de tecnologias digitais. Essas medidas convergem na necessidade de oferecer língua, interlocução e práticas significativas, em lugar de responsabilizar o estudante pelos efeitos de um ensino inadequado.

O termo dificuldade, nesse campo, exige cautela analítica. Darde e Santana (2024) discutem como o discurso científico e escolar pode constituir a imagem do surdo como leitor incapaz. As autoras questionam o "mito já cristalizado de que todos os 'surdos têm dificuldades de língua portuguesa na modalidade escrita'" (Darde; Santana, 2024, p. 18). A crítica não nega que determinados sujeitos enfrentem obstáculos; recusa a generalização que transforma uma relação histórica e pedagógica em atributo essencial. Para compreender um leitor surdo, é necessário considerar sua idade de aquisição da L1 e da L2, suas experiências familiares, os materiais bilíngues disponíveis, o tempo de processamento e as formas visuais pelas quais constrói sentido.

Facundo (2025) amplia essa discussão ao defender um ensino crítico de português L2, sustentado pelos Novos Estudos do Letramento. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita são práticas ideológicas e culturais, atravessadas por relações de poder. Ensinar apenas uma variedade normativa como se fosse neutra pode reforçar o silenciamento de identidades e repertórios. Um ensino crítico não abandona a norma acadêmica, mas explicita por que ela é valorizada, em quais gêneros opera e como pode ser mobilizada estrategicamente. Para pesquisadores surdos, essa explicitação permite apropriar-se das convenções sem ter de apagar a Libras, a visualidade ou a posição de sujeito surdo.

A condição bilíngue também modifica a própria noção de elaboração intelectual. Ribeiro (2016, p. 270) observa: "Apesar das pesquisas serem apresentadas em português escrito, certamente elas são cognitivamente construídas em sinais". A frase distingue pensamento, língua de elaboração e língua de publicação. Uma tese entregue em português pode ter sido concebida por meio de discussões em Libras, mapas visuais, registros em vídeo e sucessivas retextualizações. Reconhecer esse percurso é reconhecer a autoria. O texto final não é menos acadêmico porque nasce em outra língua; ele resulta de um trabalho interlinguístico cuja complexidade precisa ser considerada pela orientação e pela avaliação.

2.2 Letramento acadêmico e leitura em português L2

O conceito de letramento acadêmico permite superar a ideia de que ler e escrever na universidade correspondem a um conjunto neutro de habilidades transferíveis para qualquer contexto. As práticas acadêmicas possuem finalidades, relações de poder, identidades e convenções próprias. Um resumo para evento, uma revisão de literatura, um projeto de pesquisa e uma tese não pedem apenas "bom português"; pedem formas distintas de selecionar vozes, construir objetos, justificar escolhas e posicionar o autor. Ribeiro (2016) propõe quatro eixos para o letramento acadêmico de surdos: as facetas acadêmica e ativista da produção; o gerenciamento de vozes; os aspectos normativos e metodológicos; e a estrutura da língua portuguesa. Esses eixos mostram que a formação do pesquisador envolve simultaneamente linguagem, epistemologia, gênero e participação social.

Na experiência de pesquisadores surdos, o eixo acadêmico pode articular-se ao ativismo porque a produção de conhecimento frequentemente questiona representações históricas da surdez e reivindica direitos linguísticos. Isso não torna a pesquisa menos rigorosa; torna visível o lugar social a partir do qual perguntas e objetos são construídos. Stumpf e Quadros (2024) observam que a presença de pesquisadores surdos modifica prioridades nos estudos das línguas de sinais e introduz perspectivas que não eram captadas por agendas conduzidas apenas por ouvintes. O letramento acadêmico, desse modo, deve oferecer recursos para que o sujeito administre seu posicionamento, dialogue com a literatura e preserve a densidade de sua experiência sem ser reduzido a testemunho.

O eixo de gerenciamento de vozes é particularmente exigente na leitura em L2. Artigos científicos condensam conceitos, pressupõem debates anteriores e marcam concordância ou afastamento por meio de recursos linguísticos sutis. Para compreender essas relações, o leitor precisa reconhecer quem fala, em que condição uma afirmação é atribuída e como as citações sustentam o argumento. Bezerra e Lebedeff (2025) relatam o uso de dicionários on-line, releituras e consultas a TILS para compreender palavras e passagens. Esses procedimentos não são sinais de passividade; constituem estratégias metacognitivas de controle da compreensão. O problema surge quando a universidade não prevê tempo, materiais acessíveis ou interlocução para que elas ocorram.

Ferreira, Castanheira e Rocha (2025) evidenciam que os obstáculos podem permanecer invisíveis até para professores e instituições. Na

interação entre uma estudante surda e sua orientadora, a compreensão de conceitos polissêmicos gerou desencontros que não se explicavam por falta de esforço ou por desconhecimento de regras. A mediação em Libras e a construção conjunta de glossários tornaram possíveis novas oportunidades de aprendizagem. O estudo demonstra que ler em L2 envolve negociar significados localmente, sobretudo quando uma palavra comum adquire sentido especializado em determinada área. Para o pós-graduando, glossários bilíngues, exemplos contextualizados e explicações conceituais em Libras podem reduzir ambiguidades sem simplificar o conteúdo.

O tempo é outra dimensão da leitura. O estudante surdo precisa alternar a atenção visual entre texto, professor, intérprete, apresentação e anotações. Em uma aula, não é possível ler um slide e acompanhar simultaneamente a sinalização. Em uma orientação, a consulta a um parágrafo pode interromper o contato visual necessário à interação. Corrêa (2022) sustenta que atividades mediadas por interpretação e leitura em L2 podem requerer prazo maior do que aquele destinado a ouvintes nativos de português. A ampliação do tempo, nesse caso, não reduz a exigência acadêmica; equilibra condições de acesso e permite que a mesma tarefa intelectual seja realizada por outro percurso perceptivo e linguístico.

As estratégias visuais favorecem a construção de uma arquitetura global do texto. Títulos, subtítulos, esquemas, mapas conceituais, cores funcionais e sínteses em Libras ajudam o leitor a antecipar relações e localizar argumentos. Corrêa (2022) e Corrêa, Silva e Silva (2022) defendem materiais que valorizem a experiência visual, mas alertam implicitamente para um ponto decisivo: visualidade não equivale a ornamentação. Imagens devem estabelecer relações semânticas, indicar hierarquias e apoiar a compreensão; recursos excessivos ou desconectados podem disputar atenção. A acessibilidade exige desenho pedagógico, não apenas a inserção de figuras ou de uma janela de Libras ao final do processo.

A leitura acadêmica também se forma pela participação em uma comunidade. Seminários, grupos de pesquisa, conversas com colegas e reuniões de orientação oferecem explicações que dificilmente estão explicitadas nos textos. Stumpf e Quadros (2024) observam que trocas informais após as aulas produzem conhecimentos dos quais o estudante surdo pode ser excluído quando não há interlocutores sinalizantes. A perda não é apenas social: afeta a compreensão de bibliografias, expectativas e decisões do grupo. Uma política de letramento bilíngue precisa, por isso,

ampliar a circulação da Libras e as possibilidades de interação, em vez de concentrar a acessibilidade nos horários formais de aula.

O papel do professor e do orientador consiste em tornar visíveis as operações de leitura que especialistas realizam quase automaticamente. Isso inclui explicitar o objetivo da leitura, diferenciar ideia principal e exemplo, reconstruir a progressão argumentativa, identificar conceitos recorrentes, comparar autores e produzir registros intermediários. Em português L2, essas ações podem ser conduzidas em Libras, registradas em vídeo ou representadas graficamente antes da elaboração de uma síntese escrita. O procedimento desloca a avaliação do produto isolado para o processo e permite identificar se uma dificuldade decorre do conceito, do gênero, do vocabulário ou da formulação em português.

Nesse sentido, o letramento acadêmico bilíngue não se reduz a um curso remedial de gramática. Fernandes e Moreira (2017) descrevem ações na Universidade Federal do Paraná que envolveram materiais bilíngues, tradução de diferentes gêneros e participação dos estudantes surdos nas decisões. A universidade deixa de esperar que o aluno se adapte sozinho e passa a revisar suas formas de comunicar, ensinar e avaliar. A leitura torna-se responsabilidade compartilhada: o estudante mobiliza estratégias e amplia seu repertório; professores planejam acessibilidade; TILS e tradutores atuam com condições profissionais; bibliotecas e programas de pós-graduação disponibilizam materiais em diferentes línguas e suportes.

2.3 Escrita acadêmica, gêneros e construção da autoria

A escrita acadêmica é um processo recursivo de planejamento, textualização, revisão e reescrita. Para o pesquisador surdo, cada etapa pode ocorrer por combinações diferentes entre Libras, português e recursos visuais. Um esquema em português pode ser reorganizado em vídeo; uma discussão em Libras pode gerar tópicos escritos; um rascunho pode voltar ao autor com comentários sinalizados; e a versão final pode resultar de diversas negociações. Bezerra e Lebedeff (2025) mostram que a gravação de vídeos é empregada tanto para organizar ideias quanto para comunicar ao TILS o conteúdo a ser vertido para o português. A estratégia permite ao pesquisador formular o argumento com a amplitude de sua L1 antes de enfrentar as escolhas lexicais e sintáticas da L2.

Essa sequência precisa preservar a diferença entre tradução, revisão e assessoria textual. Traduzir é produzir, em outra língua e modalidade,

um texto que reconstrua sentidos e funções do texto de partida. Revisar é examinar uma versão já escrita e propor ajustes de clareza, coesão, adequação e norma. A assessoria textual bilíngue pode integrar orientação linguística, comparação entre versões e explicitação das mudanças, mas não deve substituir o autor. Stumpf e Quadros (2024) defendem a institucionalização desse serviço por profissionais bilíngues e ressaltam que o pesquisador surdo deve avaliar as sugestões na redação final. Quando a versão em português é entregue pronta sem diálogo, perde-se uma oportunidade de aprendizagem e pode haver deslocamento indevido da autoria.

Os gêneros oferecem uma unidade pedagógica mais produtiva do que frases isoladas. Cada gênero articula finalidade, interlocutores, estrutura composicional e recursos linguísticos. Macêdo, Batista Júnior e Alexandre (2024), em oficina sobre resenha com estudantes surdas, observaram que a orientação conjunta e a reflexão sobre o próprio texto favorecem participação ativa. O trabalho não se limitou a corrigir erros; ajudou as alunas a identificar as dimensões do gênero, avaliar escolhas e compreender a escrita como processo em evolução. Para mestrandos e doutorandos, abordagem semelhante pode ser aplicada a projetos, estados da arte, capítulos teóricos, análises e conclusões.

Carvalho (2024), ao relatar um curso de língua portuguesa para vinte surdos universitários, organizou as atividades em eixos acadêmico, normativo-metodológico, estrutural e tecnológico. A experiência com esquemas e resumos mostra que recursos visuais podem funcionar como etapas intermediárias entre leitura e escrita. Antes de redigir um resumo, o estudante identifica tema, objetivo, método, resultados e conclusão; depois, estabelece relações de hierarquia e condensação. Essa decomposição não mecaniza o gênero, desde que seja acompanhada pela discussão de sua função e pela análise de textos autênticos. Ela fornece uma estrutura de apoio que pode ser gradualmente flexibilizada.

Silva e Barbosa (2025) descrevem uma proposta de material didático de português L2 para o ensino superior em que a produção escrita é precedida por discussão temática, leitura de um gênero, estudo de sua composição, atividades de compreensão, escrita de texto semelhante e revisão por professor ou pares. O encadeamento articula conteúdo, forma e circulação social. Para a pós-graduação, esse princípio implica trabalhar com textos reais da área do estudante, analisar modos de citar e argumentar e criar destinatários além do avaliador. Um capítulo ganha sentido quando

o autor compreende o problema que resolve no conjunto da pesquisa, e não apenas quando obedece a um molde.

As convenções acadêmicas devem ser ensinadas de maneira explícita. Ribeiro (2016) inclui entre seus eixos a normalização e a metodologia porque pesquisadores surdos, assim como muitos ouvintes, podem chegar à pós-graduação sem familiaridade com citações, referências, projetos e arquitetura de trabalhos científicos. Explicar essas convenções em Libras, disponibilizar exemplos comentados e construir checklists bilíngues reduz o custo de decifrar regras implícitas. A transparência também evita que o orientador confunda problemas distintos: um argumento teoricamente frágil não se resolve com correção gramatical; uma ideia consistente formulada em L2 não deve ser desqualificada por marcas linguísticas passíveis de revisão.

O gerenciamento de vozes requer atenção especial. A escrita de revisão teórica não consiste em acumular citações, mas em estabelecer relações entre autores e a pergunta de pesquisa. Para apoiar esse processo, podem ser utilizados quadros de leitura com campos para conceito, evidência, aproximação, divergência e uso previsto no texto. A discussão desses registros em Libras ajuda o pós-graduando a construir uma posição antes de redigi-la em português. Em seguida, a revisão pode focalizar marcadores de atribuição, conectores, tempos verbais e formas de citação. Essa ordem preserva a prioridade do sentido e evita que o trabalho linguístico interrompa prematuramente a elaboração conceitual.

A produção acadêmica em Libras também deve integrar o horizonte institucional. Jacinto e Valadão (2022) analisaram relatórios de estágio produzidos em Libras e constataram ausência de orientações, critérios e adaptações suficientes. Para os autores, "não basta a solicitação da produção de um relatório em Libras e outro em LP para que se caracterize o contexto acadêmico como bilíngue" (Jacinto; Valadão, 2022, p. 78). É necessário estabelecer parâmetros de composição, edição, avaliação e devolutiva compatíveis com gêneros sinalizados. Sem isso, a Libras pode ser admitida apenas simbolicamente, enquanto o português continua sendo a medida silenciosa de toda legitimidade.

Gêneros em vídeo não são versões incompletas de textos escritos. Eles mobilizam enquadramento, ritmo, uso do espaço, incorporação de imagens, segmentação e outros recursos semióticos. Medeiros (2018), ao descrever a tradução de um artigo científico para videolibras, destaca etapas de compreensão e internalização do texto-fonte, análise pré-tradutória

e materialização. A atenção às características discursivas do gênero e à experiência visual permite construir unidade de sentido entre texto-fonte e texto-alvo. Esse conhecimento interessa também ao autor surdo que grava uma primeira versão de seu argumento: planejar capítulos, sinalizar transições e registrar fontes fortalece a posterior retextualização.

A revisão do português precisa ser dialógica e formativa. Comentários genéricos como "texto confuso" ou "melhorar o português" não mostram ao autor qual relação de sentido precisa ser reconstruída. Uma assessoria produtiva identifica padrões, explica alternativas, distingue escolhas obrigatórias de preferências estilísticas e solicita validação conceitual. O recurso a cores ou marcas de revisão pode separar conteúdo, coesão, terminologia e norma; a devolutiva em Libras pode esclarecer por que determinada mudança altera a ênfase. Com o tempo, o pesquisador reconhece regularidades e toma decisões com maior autonomia.

É igualmente importante rejeitar a expectativa de que todo texto de L2 reproduza integralmente o estilo de um falante nativo idealizado. A avaliação deve considerar inteligibilidade, consistência argumentativa, adequação ao gênero e rigor científico, sem transformar variações linguísticas em prova de incapacidade. Isso não significa abdicar da edição necessária à circulação pública, mas distribuir responsabilidades: o autor responde pelas ideias e decisões; a orientação acompanha a construção científica; a universidade oferece suporte linguístico; e a avaliação distingue qualidade intelectual de questões revisáveis de superfície.

2.4 Orientação, TILS e assessoria textual como rede de mediação

A relação com o orientador ocupa posição central na experiência de mestres e doutorandos surdos. Orientar significa acompanhar a delimitação do objeto, a leitura da literatura, o desenho metodológico e a escrita, e não apenas corrigir uma versão final. Quando o orientador conhece Libras, a interação direta pode reduzir perdas, acelerar esclarecimentos e fortalecer o vínculo. Quando não conhece, a presença de TILS é necessária, mas o planejamento da orientação deve considerar a mediação: envio prévio de materiais, preparação terminológica, tempo para interpretação e confirmação de sentidos. Bezerra e Lebedeff (2025) mostram que a qualidade da relação varia conforme a fluência do orientador, a disponibilidade de profissionais e o conhecimento da temática.

O TILS não substitui o orientador nem responde sozinho pela inclusão. Corrêa (2022) define esse profissional como mediador linguístico das atividades planejadas pelo docente e pela instituição. Isso significa que o professor continua responsável pela acessibilidade pedagógica, pelos recursos visuais e pela interlocução com o estudante. Corrêa, Silva e Silva (2022) recomendam organizar o espaço para visualização, identificar quem fala, dirigir-se ao surdo — e não ao intérprete — e evitar sobrecarga de informações simultâneas. Na orientação, esses princípios se traduzem em turnos claros, documentos acessíveis e pausas para leitura e elaboração.

Também é preciso diferenciar interpretação de aula e acompanhamento da produção textual. O primeiro ocorre em tempo real e torna acessível uma interação. O segundo pode envolver leitura detalhada, tradução de entrevistas, terminologia especializada, comparação entre versões e revisão. São atividades que exigem carga horária, preparação e competências específicas. Fernandes e Medeiros (2017) defendem a ampliação dos referenciais de atuação do tradutor no ensino superior e relatam a produção de materiais em videolibras como parte do letramento acadêmico. A instituição precisa formar equipes e organizar fluxos, evitando que tarefas complexas sejam realizadas informalmente nos intervalos.

A ausência dessa estrutura transfere o custo ao pesquisador. Uma entrevistada de Bezerra e Lebedeff (2025, p. 190) declara: "Com minha bolsa de estudos eu pago o intérprete de Libras". Em pesquisa distinta, um participante afirma: "Tenho um apoio textual que pago do meu próprio bolso" (Stumpf; Quadros, 2024, p. 10429). A convergência entre os relatos mostra que não se trata de exceção individual, mas de uma lacuna de política linguística. Bolsas destinadas à formação e à pesquisa passam a financiar acessibilidade que deveria ser garantida pela universidade, aprofundando desigualdades entre quem pode ou não contratar apoio.

Stumpf e Quadros (2024) propõem a assessoria textual bilíngue institucionalizada como resposta. O serviço receberia textos produzidos por pesquisadores surdos, apresentaria sugestões transparentes e manteria o autor no processo decisório. Essa atividade é simultaneamente editorial e pedagógica: melhora a circulação do texto e permite que o pesquisador compare soluções, amplie repertório e reconheça padrões. Sua institucionalização deve prever ética, confidencialidade, autoria, prazos e continuidade de profissionais. Uma tese não pode depender de favores nem ser sucessivamente entregue a pessoas que desconhecem o projeto.

A continuidade é decisiva porque a escrita de uma pesquisa é cumulativa. Um profissional que acompanha o trabalho conhece conceitos, escolhas terminológicas e decisões anteriores; trocas frequentes obrigam o pós-graduando a reconstruir o contexto e podem gerar incoerências. Bezerra e Lebedeff (2025) registram o estresse decorrente da alternância de TILS e da indisponibilidade de horários. Uma política adequada deve criar equipes de referência para a pós-graduação, assegurar substituições planejadas e reservar tempo para estudo do material. A qualidade da mediação depende de condições de trabalho, não apenas da boa vontade individual.

A formação terminológica também precisa ser compartilhada. Nenhum intérprete domina previamente todas as áreas, e nem todo orientador compreende as especificidades da tradução intermodal. Glossários construídos pelo pesquisador, pelo grupo de pesquisa e pelos profissionais podem registrar sinais-termo, definições, equivalentes em português e exemplos. Ferreira, Castanheira e Rocha (2025) mostram como glossários e interações em Libras podem transformar um desencontro em oportunidade de aprendizagem. No nível da pós-graduação, esse recurso favorece consistência entre aulas, orientações, bancas e textos.

A banca avaliadora integra a mesma rede. Editais, regras de qualificação, critérios e comunicações devem estar disponíveis em formatos acessíveis. Avaliadores precisam receber orientação sobre a condição bilíngue do candidato e distinguir análise científica de revisão linguística. Quando houver apresentação em Libras, a equipe deve prever iluminação, enquadramento, visibilidade, tempo de interpretação e registro. Se a produção acadêmica incluir vídeo, os critérios devem avaliar organização discursiva, argumentação, uso de fontes e recursos semióticos, em vez de aplicar mecanicamente parâmetros concebidos para a página escrita.

Uma rede de mediação bem estruturada aumenta, e não diminui, a autonomia. Autonomia acadêmica não significa realizar tudo sem apoio; significa participar conscientemente das decisões, compreender as exigências e dispor dos recursos necessários para agir. Pesquisadores ouvintes também recorrem a orientadores, revisores, bibliotecários e colegas. O que diferencia a experiência surda é a necessidade de mediação entre línguas e modalidades, ainda pouco reconhecida como parte ordinária da infraestrutura universitária. Torná-la institucional reduz a dependência pessoal e distribui responsabilidades de forma mais justa.

2.5 Visualidade, tradução, materiais e política institucional

A visualidade atravessa a leitura, a escrita e a interação acadêmica, mas deve ser compreendida como modo de significação, não como simples preferência estética. A Libras organiza relações no espaço e exige atenção visual contínua. Textos em vídeo, diagramas, esquemas e imagens podem representar conceitos e progressões de maneira complementar à escrita. Darde e Santana (2024) propõem ressignificar o leitor surdo a partir de seu potencial visual, afastando discursos que associam diferença perceptiva a incapacidade. O planejamento pedagógico deve aproveitar esse potencial sem supor que todo conteúdo visual seja automaticamente acessível.

Fernandes e Medeiros (2017) mostram que a tradução de materiais para Libras pode fortalecer o letramento acadêmico quando integra uma política de educação bilíngue. A produção de videolibras na UFPR ampliou a atuação dos tradutores e promoveu a circulação da língua de sinais na comunidade. Medeiros (2018) aprofunda a dimensão metodológica ao enfatizar a análise do gênero, os recursos verbais e não verbais e as etapas de produção do vídeo. Esses estudos sugerem que a tradução não deve ser acrescentada ao final como apêndice; precisa ser concebida junto com o material, considerando finalidade, público e suporte.

Silva e Barbosa (2025) apresentam um projeto de material didático para português L2 que combina livro em português, vídeos em Libras, QR Codes, textos autênticos e atividades de leitura, análise linguística e produção. As autoras selecionam gêneros vinculados às práticas universitárias e utilizam vídeos para contextualizar temas, explicar vocabulário e sistematizar conteúdos. O modelo é relevante para programas de pós-graduação porque mostra como integrar línguas sem reduzir uma à tradução literal da outra. Guias de pesquisa, orientações de biblioteca, modelos de projeto e materiais sobre ética podem ser produzidos com a mesma lógica.

O uso de textos autênticos evita que o português L2 seja ensinado em um universo artificial. Editais, e-mails institucionais, resumos, pareceres, formulários, páginas de programas, artigos e capítulos apresentam vocabulário e estruturas que o estudante realmente precisa mobilizar. O professor pode graduar a complexidade, oferecer antecipação em Libras, destacar elementos do gênero e propor retextualizações. A leitura de um edital pode gerar um quadro de prazos; um artigo pode ser representado em mapa conceitual; uma apresentação sinalizada pode originar um resumo

escrito. A alternância entre suportes desenvolve repertório e explicita relações entre forma e finalidade.

A política de materiais deve alcançar também bibliotecas e repositórios. Resumos em Libras, metadados acessíveis e teses com versões sinalizadas ampliam a descoberta e a circulação do conhecimento. A produção em vídeo requer padrões mínimos de qualidade, preservação, citação e identificação de capítulos. Jacinto e Valadão (2022) lembram que aceitar um relatório em Libras sem critérios de composição e avaliação não produz bilinguismo efetivo. A mesma advertência vale para repositórios: é preciso tratar o vídeo como publicação acadêmica, com autoria, data, referências e endereço persistente.

A formação docente sustenta todas essas ações. Facundo (2025) identifica lacuna nos currículos de professores de português quanto às especificidades culturais e linguísticas dos surdos. Professores da pós-graduação, embora especialistas em suas áreas, também necessitam de formação para trabalhar com intérpretes, planejar materiais visuais, organizar turnos de fala e avaliar produções bilíngues. Essa formação pode ser oferecida por núcleos de acessibilidade em parceria com pesquisadores surdos, cursos de Letras-Libras e programas de linguística aplicada. A participação surda evita que a política seja desenhada apenas a partir de expectativas ouvintes.

As experiências institucionais analisadas por Fernandes e Moreira (2017) demonstram que políticas de acesso e permanência precisam envolver toda a comunidade. Para as autoras, "ações de acesso e permanência no ensino superior devem ter como elemento norteador [...] uma proposta de educação bilíngue comunitária" (Fernandes; Moreira, 2017, p. 146). Isso inclui circulação da Libras em editais, provas, materiais de apoio, eventos e canais de informação. Quando a língua de sinais aparece apenas ao lado do estudante surdo, como serviço individual, ela permanece periférica; quando circula na universidade, torna-se língua de cultura e de produção de conhecimento.

Essa perspectiva também modifica indicadores de qualidade. Não basta contabilizar matrículas, intérpretes ou atendimentos. É necessário observar se o estudante participa de grupos de pesquisa, compreende normas, recebe materiais a tempo, dispõe de assessoria para textos, publica, apresenta trabalhos e conclui o curso sem custos adicionais de acessibilidade. É igualmente importante ouvir os próprios pesquisadores surdos sobre os serviços. A avaliação de políticas deve incorporar sua experiência e permitir

correções, porque acessibilidade é uma relação dinâmica entre sujeitos, tarefas e ambientes.

Por fim, a instituição precisa reconhecer que igualdade formal de prazo, formato e procedimento pode produzir desigualdade real. Leitura em L2, interpretação, gravação, tradução e revisão demandam tempo e coordenação. Ajustes razoáveis de prazo, formatos alternativos e equipes de apoio não representam favorecimento; tornam comparável a oportunidade de realizar o trabalho científico. A exigência central — consistência teórica, rigor metodológico, ética e contribuição ao conhecimento — permanece. O que muda é o percurso pelo qual o pesquisador pode demonstrá-la.

3 Considerações finais

A análise dos vinte estudos permite concluir que os processos de leitura e escrita em português L2 vividos por mestres e doutorandos surdos são bilíngues, intermodais e coletivamente mediados. A versão escrita de uma dissertação, tese ou artigo pode resultar de leituras reiteradas, consultas lexicais, discussões em Libras, esquemas visuais, vídeos de planejamento, tradução, assessoria textual e reescrita. Essa cadeia não diminui a autoria do pesquisador surdo. Ela evidencia as operações linguísticas e sociais que toda escrita acadêmica contém, mas que se tornam mais visíveis quando o conhecimento transita entre línguas e modalidades diferentes.

As dificuldades relatadas não podem ser atribuídas genericamente à surdez. Elas se relacionam à aquisição tardia da Libras, à escolarização oralista, à pouca participação em práticas de leitura e escrita, ao ensino do português como se fosse língua materna, à opacidade das convenções acadêmicas e à insuficiência de políticas na universidade. Ao mesmo tempo, a literatura mostra grande heterogeneidade: sujeitos com repertórios e trajetórias distintos mobilizam estratégias diferentes e podem alcançar desempenho acadêmico complexo mesmo sem reproduzir um ideal de proficiência nativa em português. A Libras, quando valorizada como língua de instrução e elaboração, favorece permanência, compreensão e autoria.

No campo da leitura, os estudos indicam a necessidade de contextualização, tempo ampliado, explicitação de conceitos polissêmicos, glossários, materiais visuais e interação em Libras. No campo da escrita, destacam-se o ensino por gêneros, o planejamento antes da textualização, a produção de registros intermediários, a revisão dialógica e a possibilidade de construir versões em vídeo. Resumos, resenhas, projetos e capítulos devem

ser tratados como práticas discursivas com finalidades e interlocutores, e não como moldes ou exercícios de correção. O foco no processo permite distinguir questões conceituais, genéricas e linguísticas e orientar intervenções mais precisas.

Orientadores, TILS, tradutores e assessores textuais compõem uma rede, mas suas funções não são intercambiáveis. O orientador mantém a responsabilidade pedagógica e científica; o TILS medeia interações; o tradutor trabalha entre textos e línguas; e o assessor textual acompanha escolhas e revisões sem tomar o lugar do autor. Para que essa rede funcione, são necessários tempo, formação, continuidade, preparação terminológica e critérios éticos. A dependência de favores ou o pagamento privado de acessibilidade com bolsas de estudo constituem sinais claros de falha institucional.

As universidades devem passar de uma política centrada na presença do intérprete em aula para uma política de letramento acadêmico bilíngue. Isso envolve cursos de português L2 vinculados aos gêneros reais da pós-graduação, assessoria textual institucionalizada, materiais e informações em Libras, critérios para produções acadêmicas sinalizadas, equipes de referência e formação de docentes e bancas. Envolve, sobretudo, incluir pesquisadores surdos no planejamento e na avaliação das ações. A Libras precisa circular como língua de conhecimento, e não apenas como meio excepcional de acesso.

Conclui-se que a questão central não é como fazer o pesquisador surdo escrever como se fosse ouvinte, mas como garantir que ele possa ler, pensar, argumentar e publicar com todos os recursos de seu repertório bilíngue. A qualidade acadêmica se fortalece quando a universidade explicita convenções, reconhece diferentes percursos de elaboração e assegura mediações sem deslocar a autoria. Assim, o português L2 deixa de funcionar como barreira de legitimação e passa a ser mais uma língua de circulação de um conhecimento produzido também em Libras, pela visualidade e pela experiência intelectual surda.

Referências

BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Letramento acadêmico do surdo: Libras e português na produção escrita. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 180-196, jan./jun. 2025. DOI: 10.20395/revesp.2025.62.1.180-196.

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.

CARVALHO, Francisca Maria. A produção escrita acadêmica por surdos universitários. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 25, n. 46, p. 94-115, ago./dez. 2024.

CARVALHO, Michele Elias de; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; SILVA, Josiane Almeida da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 5, e9818, 2019. DOI: 10.1590/1982-0216/20192159818.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. Letramento acadêmico bilíngue para surdos: reflexões sobre o acesso e a produção de conhecimento na universidade. **Signos**, Lajeado, ano 43, n. 1, p. 233-250, 2022.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; SILVA, Egle Katarinne Souza da; SILVA, Erica Dantas da. Letramento acadêmico bilíngue para surdos em interações no ensino superior. **Revista Facisa On-Line**, Barra do Garças, v. 11, n. 1, p. 97-114, jan./jul. 2022.

DARDE, Aline Olin Goulart; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Letramento de surdos universitários no Brasil: o bilinguismo em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 761-782, abr./jun. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.13118.

DARDE, Aline Olin Goulart; SANTANA, Ana Paula. A leitura da língua portuguesa como L2 por surdos: ressignificando o discurso da "dificuldade". **Debates em Educação**, Maceió, v. 16, n. 38, e16092, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16092.

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. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n1p383-401.

FERNANDES, Sueli; MEDEIROS, Jonatas. Tradução de Libras no ensino superior: contribuições ao letramento acadêmico de estudantes surdos na Universidade Federal do Paraná. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 100-117, jul./dez. 2017.

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. DOI: 10.1590/0104-4060.51048.

FERREIRA, Cristiane Gomes; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. A participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos e a construção de oportunidades de aprendizagem. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 5, p. 1-21, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n5-284.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; BORTOLOZZI, Kyrlian Bartira; SCHEMBERG, Simone; FIGUEIREDO, Luciana Cabral. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2009.

JACINTO, Carlos Antonio; VALADÃO, Michelle Nave. Gêneros acadêmicos emergentes em Libras: possibilidades, adversidades e contradições na produção de relatórios de estágio. **SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 64-81, jul./dez. 2022.

MACÊDO, Conceição de Maria Ferreira de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Letramentos acadêmicos de estudantes surdas: uma proposta para o trabalho com o gênero Resenha. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 55, e1971, 2024. DOI: 10.18309/ranpoll.v55.1971.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues. Tradução e letramento acadêmico: uma proposta metodológica do processo tradutório do par linguístico língua portuguesa/Libras. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, n. 50, p. 133-158, jul./dez. 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 143-157, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37236.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Letramento acadêmico para surdos: reflexões contemporâneas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 269-286, maio 2016. DOI: 10.34024/olhares.2016.v4.441.

SILVA, Giselli Mara da; BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Produção de material didático para o ensino de português como segunda língua para surdos: explorando práticas de letramento na universidade. **The Especialist**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 104-129, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e69154.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. Comunidade

Surda Acadêmica: produção escrita por surdos com assessoria textual do tradutor de Libras e Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. especial, p. 10425-10435, ago. 2024. DOI: 10.5007/1984-8412.2024.e94591.

Capítulo 4

ENTRE A INVISIBILIDADE E A VISIBILIDADE: ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Adriano de Oliveira Gianotto[1]

1 Introdução

O ingresso de estudantes surdos em cursos de mestrado e doutorado constitui uma conquista educacional, política e cultural que não pode ser reduzida ao registro administrativo de matrículas. A presença desses estudantes em programas de pós-graduação stricto sensu rompe uma história de afastamento dos espaços de produção científica, mas não elimina, por si mesma, os mecanismos que restringem sua participação. Entre a ausência completa e a inclusão substantiva existe uma zona de tensão: o estudante pode estar formalmente matriculado e, ainda assim, permanecer pouco visível nas interações acadêmicas, nas decisões do programa, na circulação de sua língua e no reconhecimento de sua autoria. Por isso, acesso e permanência precisam ser examinados como dimensões inseparáveis de um mesmo direito.

O título deste trabalho mobiliza os conceitos de invisibilidade e visibilidade para além do sentido numérico. Invisibilidade não significa apenas inexistência de estudantes surdos nos registros institucionais. Ela também se produz quando a Libras é tratada como recurso auxiliar, quando editais e atividades circulam exclusivamente em português, quando a responsabilidade pela comunicação é atribuída somente ao intérprete ou quando a produção do pesquisador surdo é lida segundo um padrão monolíngue que apaga sua experiência bilíngue. Em sentido inverso, visibilidade não corresponde à exposição simbólica de casos individuais considerados exemplos de superação. Ela se concretiza quando a presença

1 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

surda transforma políticas, práticas pedagógicas, relações de orientação, formas de avaliação e modos de produzir e divulgar conhecimento.

A literatura registra que a ampliação da escolarização e o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais contribuíram para que mais pessoas surdas chegassem ao ensino superior e à pós-graduação. Monteiro (2017) identifica o crescimento da formação de mestres e doutores surdos, especialmente em áreas relacionadas à Educação, à Linguística, à Tradução e à Libras. Ao reconstruírem as trajetórias dos primeiros doutores surdos brasileiros, Souza e Reichert (2020) mostram que essa formação não decorre apenas de percursos individuais: ela se articula à mobilização coletiva da comunidade surda, à defesa da educação bilíngue e à constituição de uma autoria acadêmica comprometida com a língua, a cultura e a experiência visual. Assim, a entrada de pessoas surdas na pós-graduação representa simultaneamente mobilidade educacional e produção de novos lugares de enunciação.

No plano normativo, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras, e o Decreto nº 5.626/2005 determinou a garantia de comunicação, informação e educação. A Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 - prevê acesso, permanência, participação, recursos em processos seletivos e formação superior para intérpretes da graduação e da pós-graduação. A Lei nº 13.409/2016 incluiu pessoas com deficiência na reserva de vagas das instituições federais, e a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na LDB. A acessibilidade, assim, deixa de ser concessão eventual e passa a constituir dever institucional (Brasil, 2002, 2005, 2015, 2016, 2021).

Entretanto, a existência de normas não garante sua materialização no cotidiano acadêmico. Martins e Napolitano (2017) observam que a democratização do ensino superior exige igualdade de oportunidades e justiça, o que pressupõe medidas capazes de enfrentar desigualdades concretas. No mesmo sentido, o estado do conhecimento realizado por Yaegashi *et al*. (2026) identifica distância entre os marcos legais e as práticas universitárias, com persistência de barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais. Essa distância é ainda mais sensível na pós-graduação, onde a rotina envolve leitura intensiva, produção de gêneros científicos, participação em seminários, atividades de pesquisa, reuniões de orientação, exames de qualificação, defesas, publicação e circulação nacional ou internacional dos resultados.

Os estudos autobiográficos de Barbosa e Francisco Junior (2023, 2025) evidenciam esse descompasso. O acesso ao mestrado foi possibilitado por política de cotas, mas a permanência foi atravessada por restrições ao uso da Libras, ênfase no português escrito, dificuldades de socialização e isolamento intensificado durante a pandemia de Covid-19. No texto de 2023, os autores sintetizam que "o contexto da pós-graduação tem se mostrado pouco inclusivo devido à ênfase na língua portuguesa" (Barbosa; Francisco Junior, 2023, p. 2). A afirmação não rejeita a relevância do português na comunicação científica; ela questiona a transformação dessa língua em medida exclusiva de competência e em condição para o acesso ao conhecimento.

Esse problema torna insuficiente uma inclusão centrada apenas no tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa (TILS). Embora indispensável, o profissional não substitui uma política linguística. O letramento bilíngue requer circulação da Libras, materiais acessíveis, interação direta e protagonismo surdo (Fernandes; Moreira, 2017). Como a interpretação na pós-graduação envolve gêneros especializados e terminologia própria, sua qualidade depende de preparação, formação e trabalho em equipe (Santiago; Lacerda, 2021).

Outro eixo é o letramento acadêmico, construído em práticas sociais de leitura e escrita (Guarinello *et al.*, 2009). Para surdos sinalizantes, ele ocorre entre Libras e português escrito como L2. A menor proficiência em português não impediu o êxito em contextos que priorizavam a Libras (Darde; Santana, 2021), e mestres e doutores relatam o uso de vídeos sinalizados para organizar ideias e dialogar com profissionais de tradução e revisão (Bezerra; Lebedeff, 2025).

Ao mesmo tempo, a presença de pesquisadores surdos produz conhecimento e reconfigura o próprio espaço acadêmico. Souza e Reichert (2025) interpretam a autoria acadêmica do movimento surdo como circulação de saberes e como projeto coletivo intercultural. Stumpf e Quadros (2024) discutem a assessoria textual bilíngue e o lugar estratégico do pesquisador surdo na produção técnico-científica. As autoras observam: "Também temos nos deparado com a invisibilidade dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores surdos" (Stumpf; Quadros, 2024, p. 10427). A passagem revela que permanência não se encerra na conclusão do curso; envolve condições para escrever, publicar, ser citado, integrar redes, orientar pesquisas e participar das instâncias que definem a agenda científica.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre invisibilidade, visibilidade, acesso e permanência de estudantes surdos na pós-graduação stricto sensu, com ênfase nas condições linguísticas, pedagógicas, institucionais e epistêmicas que sustentam ou limitam sua participação. Busca-se responder à seguinte questão: em que condições a presença formal de estudantes surdos em programas de mestrado e doutorado pode converter-se em permanência com aprendizagem, autonomia, pertencimento e reconhecimento de autoria?

Trata-se de estudo bibliográfico qualitativo e interpretativo, com vinte artigos publicados entre 2009 e 2026: dezoito estudos distintos enviados para este trabalho e dois textos complementares. O corpus abrange pós-graduação, trajetórias acadêmicas, acesso, permanência, letramento, acessibilidade linguística, TILS, docência e autoria surda. Pesquisas sobre graduação foram incluídas quando esclareciam barreiras que alcançam a pós-graduação ou estruturas comuns aos níveis, além dos principais dispositivos legais brasileiros.

A análise articula reconhecimento linguístico, ingresso, permanência, letramento bilíngue, interpretação, docência e autoria. Defende-se que a permanência não pode depender da adaptação solitária do estudante, mas requer política bilíngue, planejamento, orçamento, equipes qualificadas, práticas acessíveis e participação surda.

2 Referencial teórico

2.1 Invisibilidade histórica, diferença linguística e reconhecimento de direitos

A invisibilidade educacional das pessoas surdas foi produzida por uma história de exclusão e por concepções da surdez como falta, incapacidade ou doença. Mesquita (2018) recupera esse percurso e a força do oralismo, que buscou normalizar o surdo pela fala e pelo treinamento auditivo. Desde a década de 1990, a valorização da língua de sinais, da identidade e da cultura surdas criou melhores condições de acesso à universidade (BISOL *et al.*, 2010). Persistem, porém, práticas ouvintistas que tomam o padrão ouvinte como universal (Paiva; Melo, 2021). A perspectiva linguística e cultural exige reconhecer a experiência visual e a Libras na relação com o conhecimento.

O reconhecimento legal da Libras representou uma inflexão. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a língua e sua estrutura gramatical; o Decreto nº 5.626/2005 estabelece acesso à comunicação, informação e educação, formação de professores e intérpretes e recursos linguísticos. Ao inserir a Libras no ensino, na pesquisa e na extensão, o decreto também favoreceu espaços de atuação para estudantes, docentes e pesquisadores surdos (Brasil, 2002, 2005).

Monteiro (2017) relaciona esse ambiente ao aumento da formação especializada, favorecida por cursos de Letras Libras, professores surdos e intérpretes. O crescimento concentrou-se inicialmente em Educação, Libras e Linguística. Essa concentração fortalece a produção surda, mas também revela acesso ainda desigual a outros campos.

As trajetórias analisadas por Souza e Reichert (2020) permitem compreender que os primeiros doutores surdos não apenas ocuparam vagas antes inacessíveis. Eles articularam a formação acadêmica às demandas do movimento social, produziram conceitos, intervieram nas políticas públicas e afirmaram compromissos com a educação bilíngue e intercultural. A visibilidade alcançada, nesse caso, não é concessão de uma instituição ou reconhecimento posterior de feitos individuais. Ela resulta de um projeto coletivo no qual a presença na universidade se converte em autoria, liderança e disputa pelos sentidos da educação de surdos.

Esse processo distingue visibilidade estatística de visibilidade política. Moreira, Ansay e Fernandes (2016) mostram que o crescimento numérico pode esconder diferenças entre surdos bilíngues e pessoas com deficiência auditiva que demandam outros recursos. Sem dados sobre língua, tradução, área, etapa do curso e evasão, o planejamento é limitado e parte da experiência continua administrativamente invisível.

A Lei Brasileira de Inclusão adota uma lógica relacional ao definir barreiras como entraves que limitam a participação. Na educação, prevê acesso, permanência e aprendizagem, além de provas acessíveis, recursos, dilação de tempo, avaliação atenta à singularidade linguística e editais em Libras (Brasil, 2015). O referencial alcança diretamente os processos seletivos de mestrado e doutorado.

A Lei nº 14.191/2021 reconhece a educação bilíngue, com Libras como L1 e português escrito como L2, e afirmar sua oferta ao longo da vida (Brasil, 2021). O estudante não deixa de ser bilíngue ao entrar na universidade; a complexidade científica torna ainda mais necessário reconhecer suas línguas e modos de produzir sentidos.

Portanto, a passagem da invisibilidade para a visibilidade começa pelo reconhecimento da diferença linguística, mas não se esgota nele. Direitos formalizados precisam transformar os critérios de seleção, as rotinas dos programas, a formação dos profissionais e a circulação do conhecimento. Quando a Libras aparece apenas em eventos comemorativos ou somente na presença do intérprete, sem integrar os fluxos de informação e as práticas de pesquisa, sua visibilidade é periférica. Uma política efetiva deve considerá-la língua de instrução, interação, elaboração conceitual e produção científica.

2.2 Acesso à pós-graduação: da abertura formal à igualdade de condições

O acesso à pós-graduação stricto sensu é frequentemente representado como o momento da aprovação em um processo seletivo. Essa leitura é limitada porque o ingresso começa antes da inscrição e continua depois da matrícula. Para concorrer, o candidato precisa localizar o edital, compreender regras e cronogramas, preparar projeto, comprovar proficiência, realizar prova, participar de entrevista e, em muitos casos, estabelecer contato prévio com possíveis orientadores. Se cada uma dessas etapas ocorre exclusivamente em português escrito ou oral, sem recursos acessíveis e sem critérios compatíveis com a singularidade linguística, o processo seleciona não apenas conhecimentos científicos, mas também a capacidade de superar barreiras que a própria instituição produziu.

Mesquita (2018), ao examinar o acesso de estudantes surdos ao ensino superior, identifica como obstáculos o não reconhecimento da língua de sinais como primeira língua e as dificuldades de apropriação do português decorrentes de trajetórias escolares pouco bilíngues. Embora seu estudo focalize a passagem do ensino médio à graduação, o mecanismo descrito se projeta sobre a pós-graduação. Um processo seletivo que avalia exclusivamente a norma escrita, sem distinguir qualidade do projeto, domínio conceitual e características de uma produção em segunda língua, pode converter desigualdades educacionais anteriores em justificativa aparentemente neutra para a exclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão fornece critérios importantes para enfrentar esse problema ao exigir formatos acessíveis, recursos de tecnologia assistiva, tempo adicional quando necessário, avaliação que considere a singularidade linguística e tradução integral dos editais em Libras

(Brasil, 2015). Tais medidas não reduzem a exigência acadêmica. Elas tornam possível avaliar aquilo que o processo declara avaliar: capacidade de formular um problema, pertinência teórica, coerência metodológica e potencial de pesquisa. Igualdade de condições não significa identidade de meios, mas eliminação de barreiras que interferem de forma indevida na demonstração do mérito acadêmico.

A política de cotas também ampliou possibilidades de ingresso. No relato de Barbosa e Francisco Junior (2023), a reserva de vagas para pessoas com deficiência tornou possível o acesso do primeiro autor ao mestrado. A Lei nº 13.409/2016 incluiu pessoas com deficiência nas vagas reservadas das instituições federais de ensino, embora a organização de ações afirmativas na pós-graduação dependa também de resoluções e editais institucionais (Brasil, 2016). A experiência analisada mostra que as cotas podem corrigir desigualdades no ponto de entrada, mas não substituem recursos de permanência. Sem continuidade entre seleção, matrícula e vida acadêmica, a porta se abre para um percurso estruturado segundo as mesmas barreiras anteriores.

Fernandes, Jesus e Brito (2025) descrevem avanços no PPGE/UFPR que aproximam ação afirmativa e política linguística: reserva de vagas, produção de materiais em videolibras, possibilidade de dissertações e teses em Libras com tradução e debate institucional sobre direitos linguísticos. A experiência evidencia que a acessibilidade precisa estar prevista em regulamentos e não depender de solicitação extraordinária a cada etapa. Ao mesmo tempo, os autores apontam desafios como a ampliação do quadro efetivo de TILS de nível superior e a construção de um protocolo nacional de ações afirmativas orientado pela escuta dos movimentos surdos.

O acesso deve considerar a heterogeneidade: nem todos usam Libras como L1, alguns são oralizados e outros combinam recursos. Paiva e Melo (2021) ressaltam a escuta dos estudantes. A solicitação individual deve acionar um protocolo confidencial, e não negociações improvisadas.

Linhas de pesquisa, bolsas, critérios, modelos de projeto e calendários também precisam circular em formatos bilíngues. A ausência de informação acessível reduz candidaturas antes de seu registro; por isso, baixa procura pode refletir barreiras de divulgação, exclusões anteriores ou incerteza sobre o suporte, e não falta de interesse.

O acesso envolve ainda condições materiais. Aos custos comuns podem somar-se tradução, interpretação e revisão, embora esses serviços devam ser institucionais. Bezerra e Lebedeff (2025) registram mestres e

doutores que precisaram pagá-los. Por isso, o ingresso requer orçamento, equipes e fluxo de materiais definidos antes das atividades. Sem suporte, a matrícula aparece nos indicadores, mas o custo financeiro e emocional da inclusão é deslocado ao estudante.

2.3 Permanência substantiva: barreiras e responsabilidade institucional

Permanência não significa apenas manter a matrícula ativa até a defesa. Em sentido substantivo, ela reúne aprendizagem, participação, pertencimento, autonomia, saúde, progressão regular e possibilidade de produzir conhecimento em condições equitativas. Essa definição impede que a conclusão do curso seja usada retrospectivamente para negar as barreiras enfrentadas. Um estudante pode defender sua dissertação ou tese após assumir custos desproporcionais, depender de redes informais ou experimentar isolamento. A titulação, embora seja conquista importante, não transforma automaticamente o percurso em inclusão bem-sucedida.

Yaegashi *et al*. (2026) agrupam os problemas recorrentes da literatura recente em barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais. As barreiras linguísticas incluem ausência ou insuficiência de interpretação, pouca circulação da Libras, materiais sem tradução, legendas inadequadas e comunicação administrativa inacessível. As pedagógicas aparecem em aulas exclusivamente expositivas, falta de antecipação dos textos, avaliações inflexíveis e desconhecimento sobre a experiência visual. As institucionais decorrem de políticas fragmentadas, escassez de profissionais, fluxos lentos de contratação e distância entre núcleos de acessibilidade e programas de pós-graduação. A essas dimensões somam-se barreiras atitudinais, como baixa expectativa, infantilização, resistência a ajustes e responsabilização do estudante.

Bisol *et al*. (2010) mostram estudantes adaptando-se a um ambiente ouvinte, transitando entre Libras e português, preservando referências identitárias e negociando a participação do intérprete. Na pós-graduação, seminários, grupos e orientações exigem diálogo especializado e construção compartilhada. Sem acessibilidade, reduzem-se participação e oportunidades.

No relato autobiográfico de Barbosa e Francisco Junior (2023), os obstáculos vividos na escolarização anterior reapareceram no mestrado e foram agravados pelo isolamento social da pandemia. Materiais, aulas e

socialização tornaram-se mais restritos. O estudo posterior dos mesmos autores identifica dois núcleos interligados: cultura surda e autonomia acadêmica. A ênfase no português desvalorizou a cultura surda, enquanto o compromisso do estudante com sua aprendizagem favoreceu seu desenvolvimento intelectual (Barbosa; Francisco Junior, 2025). A autonomia, portanto, é importante, mas não deve ser confundida com independência absoluta nem utilizada para eximir a instituição de remover barreiras.

Uma leitura meritocrática transforma resistência a ambientes inadequados em requisito implícito, celebra quem conclui e torna invisível quem desiste ou nem se candidata. O estudante assume trabalho adicional ao explicar necessidades, conferir interpretação, encaminhar materiais e mediar conflitos que deveriam ser resolvidos por protocolos.

Fernandes e Moreira (2017) propõem uma mudança de escala ao afirmarem que "ações de acesso e permanência no ensino superior devem ter como elemento norteador a construção de uma proposta de educação bilíngue comunitária" (p. 146). A expressão comunitária é central. Ela indica que a inclusão não pertence somente ao núcleo de acessibilidade ou à relação entre estudante e intérprete. Coordenação, secretaria, docentes, colegas, orientadores, bibliotecas, comitês de ética e setores de tecnologia participam da experiência e precisam integrar a política linguística.

Uma proposta comunitária planeja os tempos: materiais e terminologia chegam antes aos intérpretes; reuniões consideram a equipe; vídeos são legendados ou traduzidos; e plataformas preservam a visualização da Libras. Em aula, o ritmo precisa permitir alternância entre intérprete, professor, slides e anotações. Organização visual é condição de acesso.

Permanência inclui socialização. Intervalos, eventos e reuniões informais fazem circular bolsas, prazos e parcerias. Se a acessibilidade se limita à disciplina, o estudante pode compreender o conteúdo e ficar afastado das redes da carreira. Pesquisa, extensão, bancas e congressos também integram o ambiente formativo.

Capelli, Di Blasi e Dutra (2020) registram angústia e medo entre docentes despreparados. Em vez de moralizar o desconhecimento, a instituição deve oferecer formação continuada sobre diferença linguística, papel do TILS, visualidade e organização pedagógica, antes da emergência de um caso.

Silva e Galizia (2025) identificam conhecimento desigual da legislação e dúvidas sobre responsabilidades. A autonomia dos programas

pode fragmentar o atendimento; uma política universitária deve definir padrão mínimo, preservar ajustes individuais e impedir variações conforme curso ou orientador.

Por fim, permanência precisa ser acompanhada por indicadores qualitativos e quantitativos. Não basta registrar ingresso e titulação. É necessário observar tempo até a defesa, interrupções, evasão, acesso a bolsas, participação em eventos, publicação, satisfação com os serviços e presença em órgãos colegiados. A coleta deve respeitar privacidade e autodeclaração, mas produzir informação suficiente para corrigir falhas. Tornar a experiência visível à gestão não significa transformar o estudante em objeto de vigilância; significa permitir que a instituição responda pelos resultados de suas políticas.

2.4 Libras, português escrito e letramento acadêmico bilíngue

O letramento acadêmico envolve leitura, escrita, argumentação e circulação de gêneros universitários. Aprendê-los ultrapassa a gramática: exige compreender como uma área formula problemas, mobiliza evidências e atribui autoria. Guarinello *et al.* (2009), em pesquisa com vinte surdos, relacionam o letramento às práticas de linguagem vivenciadas e defendem trabalho com diferentes gêneros da educação básica à universidade, onde a exigência se intensifica.

O português escrito é incontornável na ciência brasileira, mas surdos sinalizantes o aprendem como L2 visual. Ignorar essa condição leva a avaliá-los como falantes nativos ou, no extremo oposto, a baixar expectativas. A abordagem bilíngue reconhece diferenças, oferece mediações e preserva a exigência conceitual.

Darde e Santana (2021) analisam dois estudantes surdos e concluem que a menor proficiência no português escrito não impediu permanência e êxito quando a Libras foi priorizada no contexto universitário. As autoras destacam, contudo, que práticas anteriores de letramento e acesso ao capital cultural produziram diferenças entre as trajetórias. O resultado é importante porque separa competência científica de desempenho imediato na segunda língua. O estudante pode formular análises sofisticadas em Libras e necessitar de apoio para vertê-las a um português compatível com as convenções de publicação. Essa necessidade não diminui a autoria; revela uma situação de produção bilíngue.

Entrevistas com três mestres e três doutores identificam vídeos em Libras para organizar ideias e dialogar com tradução e revisão (Bezerra; Lebedeff, 2025). A passagem ao português pode envolver gravação, tradução, retorno ao autor e reescrita, circuito que precisa caber no cronograma. Os relatos de pagamento privado por esses serviços revelam desigualdade material; se o apoio condiciona a participação, sua oferta deve integrar a política institucional.

O letramento bilíngue amplia a Libras na elaboração de projetos, mapas conceituais, seminários e devolutivas. Vídeos, glossários e bancos de sinais apoiam conceitos, enquanto o português é trabalhado em diálogo, não como filtro. Laboratórios bilíngues, tutoria e acompanhamento de versões podem explicitar convenções de gênero e desenvolver autonomia, em vez de apenas corrigir formas.

O orientador acompanha problema, teoria, método e argumentação; não substitui o assessor textual. Deve distinguir conteúdo de características da escrita em L2 e oferecer devolutivas específicas sobre lógica, conceito, organização, referência ou forma. Com equipe bilíngue, responsabilidades claras preservam a autoria.

Materiais bilíngues, diferentes gêneros e atuação ampliada de TILS mostram que letramento não se reduz à tradução de aulas (Fernandes; Moreira, 2017). Dissertações e teses em Libras com tradução reconhecem a língua como meio científico (Fernandes; Jesus; Brito, 2025). Para isso, bancas precisam de versões prévias, repositórios devem hospedar vídeos e a tradução deve permanecer vinculada ao original com referência estável.

O objetivo é permitir atuação em ambas as línguas: Libras para elaboração e participação; português para circulação nacional; e outras línguas para internacionalização. O multilinguismo não pode virar custo individual. Tradução, revisão e formação integram a produção do conhecimento e devem ser institucionalizadas.

2.5 TILS, interpretação especializada e assessoria textual

O tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa é um profissional central para a acessibilidade de muitos estudantes surdos, porém sua presença precisa ser compreendida de forma técnica e institucional. O Decreto nº 5.626/2005 determina a oferta desse serviço nas instituições federais de ensino e vincula sua atuação aos processos seletivos, às atividades didático-pedagógicas e aos serviços da instituição (Brasil, 2005). A Lei

Brasileira de Inclusão estabelece que intérpretes direcionados às salas de graduação e pós-graduação devem possuir nível superior, prioritariamente com habilitação em Tradução e Interpretação em Libras (Brasil, 2015).

Essa exigência se justifica pela complexidade do trabalho. Santiago e Lacerda (2021) analisam a interpretação em contexto de pós-graduação lato sensu e mostram que as escolhas tradutórias são condicionadas pelos gêneros do discurso. Aula, debate, apresentação de trabalho, orientação e avaliação não são situações equivalentes. Cada uma possui formas de interação, terminologia, ritmo e relações de poder próprias. Embora o estudo trate de outra modalidade de pós-graduação, sua contribuição permite inferir que mestrado e doutorado exigem preparação ainda mais especializada, sobretudo em seminários avançados, qualificações e defesas.

O intérprete precisa acessar previamente textos, slides, objetivos da atividade, nomes próprios, referências e termos técnicos. Em campos onde não há sinais estabilizados, a preparação envolve pesquisa terminológica e negociação com o estudante. A entrega de materiais minutos antes da aula impede esse trabalho e compromete a precisão. Programas devem instituir prazo mínimo para disponibilização, orientar docentes e garantir canal seguro de compartilhamento. A qualidade não pode depender de pedidos repetidos do profissional ou do estudante.

Atividades longas demandam revezamento, pois a interpretação simultânea envolve esforço intenso. Bancas, eventos e disciplinas devem prever equipe e intervalos. Iluminação, posição e câmera precisam permitir leitura confortável; no remoto, intérprete e estudante devem permanecer visíveis durante o compartilhamento de tela.

Apesar de sua importância, o TILS não substitui a relação pedagógica. Professores e orientadores continuam responsáveis por explicar, responder a dúvidas, fornecer materiais e avaliar aprendizagem. Fernandes e Moreira (2017) criticam a centralidade de um modelo que deposita no intérprete quase toda a responsabilidade pelo sucesso da inclusão. A mediação linguística permite acesso ao enunciado, mas a construção conceitual depende de interação, conhecimento prévio, tempo de elaboração e participação. Se o docente dirige a fala apenas ao intérprete ou evita dialogar com o estudante, a presença profissional pode coexistir com invisibilidade relacional.

Interpretação e assessoria textual são atividades distintas. A segunda pode incluir leitura traduzida, discussão de versões, revisão e registro de formulações em Libras. Stumpf e Quadros (2024) defendem

sua institucionalização por profissionais bilíngues. A autoria permanece com quem define problema, dados, análise e conclusões; o assessor medeia línguas e convenções. Contribuições intelectuais adicionais devem ser reconhecidas com transparência, sem converter toda mediação em coautoria automática.

Bezerra e Lebedeff (2025) mostram que a insuficiência de apoio institucional leva alguns estudantes a contratar serviços por conta própria. Isso produz descontinuidade e pode expor materiais de pesquisa a pessoas sem vínculo formal ou preparação ética. Uma política institucional deve selecionar profissionais qualificados, prever confidencialidade, integrar o serviço aos comitês de ética quando houver dados sensíveis e garantir disponibilidade ao longo do curso. A acessibilidade da escrita precisa contemplar projetos, relatórios, pedidos de bolsa, artigos, dissertações e teses, e não somente o texto final.

A ampliação do quadro de TILS exige carreira, formação e organização. Equipes permanentes de nível superior são necessárias (Fernandes; Jesus; Brito, 2025). Contratação pontual resolve uma banca, mas não sustenta vínculos terminológicos; equipes estáveis criam glossários, aperfeiçoam protocolos e oferecem continuidade.

2.6 Docência, orientação e pertencimento acadêmico

Docentes e orientadores transformam políticas em experiência. Mesmo com regulamento inclusivo, há barreiras quando falta preparo. Capelli, Di Blasi e Dutra (2020) identificam dúvidas sobre legislação, formação, língua e mudanças pedagógicas. A resposta exige planejamento, recursos e revisão das concepções de aprendizagem.

A formação docente precisa evitar receitas baseadas na ideia de um estudante surdo homogêneo. Recomendações como falar de frente, organizar visualmente o conteúdo, fornecer materiais antes e respeitar o tempo da interpretação são úteis, mas devem ser combinadas à escuta individual. Paiva e Melo (2021) mostram a importância das devolutivas dos estudantes na avaliação das ações de acessibilidade. Uma prática eficiente pode funcionar para uma pessoa e não para outra, conforme sua trajetória linguística, área, recursos preferidos e experiência com o português.

Na aula, exposição contínua, perguntas simultâneas, vídeos sem legenda e debates sem turnos dificultam o foco visual. Blocos, conceitos

antecipados, descrição de imagens e pausas melhoram a participação e tornam a estrutura mais clara para toda a turma.

Avaliações devem distinguir domínio conceitual de aspectos do português como L2, sem ignorar a escrita. Critérios explícitos e formatos combinados - texto, Libras, vídeo ou discussão mediada - podem produzir evidências mais completas, preservado o nível acadêmico.

Na orientação, devem ser definidos canais, reuniões, TILS, fluxo de textos e registro das devolutivas. A troca constante de profissionais dificulta continuidade; depender exclusivamente do intérprete reduz comunicação direta. Libras básica do orientador não elimina mediação especializada, mas favorece vínculos.

O pertencimento acadêmico também se constrói na relação com colegas. Pares podem compartilhar anotações, textos, oportunidades e feedback, mas não devem ser convertidos em intérpretes informais permanentes. Grupos de pesquisa precisam planejar acessibilidade como parte de suas atividades. Quando o estudante participa apenas das disciplinas obrigatórias e fica fora de reuniões, projetos e eventos, sua formação perde dimensões essenciais. A presença em redes de pesquisa influencia publicação, carreira docente e continuidade no doutorado ou pós-doutorado.

Silva e Galizia (2025) mostram que os desafios de acessibilidade permanecem apesar dos avanços jurídicos. O estudo inclui vozes de pessoas diretamente ligadas à comunidade surda e reforça a necessidade de agir sobre a realidade institucional. Essa ação requer liderança da coordenação: mapear atividades, dialogar com o núcleo de acessibilidade, acompanhar problemas e evitar que o orientador se torne gestor solitário de todos os recursos. A inclusão é mais sustentável quando existem papéis definidos e uma instância capaz de solucionar conflitos rapidamente.

Pertencimento não se confunde com assimilação. O estudante não precisa ocultar a Libras, afastar-se de referenciais culturais ou comportar-se segundo padrões ouvintes para ser reconhecido como pesquisador. Bisol et al. (2010) mostram a importância de manter referências identitárias valorizadas. Em mestrado e doutorado, isso significa admitir que a comunidade surda pode constituir rede intelectual, campo de interlocução e fonte de perguntas científicas. A pluralidade de identidades e áreas impede reduzir todo pesquisador surdo ao tema da surdez, mas também impede desqualificar o vínculo entre pesquisa e experiência comunitária.

2.7 Autoria acadêmica surda e visibilidade epistêmica

A visibilidade mais profunda ocorre quando pessoas surdas deixam de aparecer apenas como destinatárias de políticas ou participantes de pesquisas e são reconhecidas como autoras, docentes e formuladoras de agendas científicas. Monteiro (2017) registra o crescimento da formação de mestres e doutores e relaciona esse processo à valorização da Libras e à produção de conhecimento sobre educação e linguagem. O dado quantitativo adquire sentido político quando a titulação abre espaços para atuação em universidades, orientação de novos pesquisadores e ampliação de referências surdas.

Souza e Reichert (2020) analisam as trajetórias dos sete pioneiros surdos no doutorado e identificam a construção de um projeto coletivo orientado pela educação bilíngue e intercultural. A autoria acadêmica surda articula conhecimento sistematizado e atuação política sem que uma dimensão anule a outra. A produção científica pode responder a demandas do movimento social e, ao mesmo tempo, cumprir critérios teóricos e metodológicos. Questionar uma suposta incompatibilidade entre pesquisa e engajamento também contribui para tornar visíveis formas de conhecimento historicamente subalternizadas.

Em estudo posterior, Souza e Reichert (2025) interpretam a autoria do movimento surdo como circulação de saberes práticos, teóricos, técnico-instrumentais, sociopolíticos, simbólico-culturais, linguísticos e epistêmicos. A diversidade desses saberes sustenta uma pedagogia intercultural baseada em reconhecimento e solidariedade. Visibilidade, nesse quadro, não é apenas estar no campo de visão do ouvinte, mas transformar relações entre agentes e instituições. A universidade aprende quando incorpora pesquisadores surdos como interlocutores capazes de redefinir problemas e métodos.

Stumpf e Quadros (2024) mostram que a circulação da produção contínua condicionada pela relação com o português escrito e, muitas vezes, com o inglês. A assessoria textual bilíngue pode viabilizar publicação e reposicionar estrategicamente o pesquisador surdo, mas precisa ser institucionalizada. Sem esse apoio, conhecimento elaborado em Libras pode permanecer restrito, e a produtividade do autor pode ser comparada de maneira desigual à de colegas que escrevem na própria primeira língua. A invisibilidade epistêmica é, portanto, produzida também pelos meios de publicação.

A produção de dissertações e teses em Libras oferece uma resposta importante, mas não única. A língua de sinais permite preservar recursos espaciais, corporais e visuais que não se transferem integralmente para o português. Ao mesmo tempo, versões traduzidas ampliam o acesso de leitores não sinalizantes e a indexação em bases bibliográficas. Um modelo bilíngue deve reconhecer o vídeo em Libras como obra acadêmica principal quando essa for a opção do autor e apresentar a tradução como versão vinculada, com identificação de responsabilidades.

A visibilidade acadêmica pode ser observada em diferentes indicadores: autoria de artigos e livros, participação em bancas, coordenação de projetos, docência, orientação, presença em comitês científicos, liderança em associações e citação de trabalhos. Esses indicadores evitam que a inclusão seja avaliada apenas por matrícula e conclusão. Também ajudam a perceber o chamado efeito de canalização, quando pesquisadores surdos são reconhecidos somente em temas ligados à Libras ou à educação de surdos. Tais áreas são fundamentais, mas o direito à ciência inclui participação em todos os campos.

Outra dimensão é a representação nas decisões. Estudantes e docentes surdos precisam participar da elaboração de editais, regulamentos de bancas, políticas de publicação e avaliação dos serviços. Paiva e Melo (2021) defendem a escuta das devolutivas surdas; Fernandes e Moreira (2017) situam o protagonismo dos estudantes no planejamento das ações; Fernandes, Jesus e Brito (2025) vinculam políticas emancipatórias à escuta dos movimentos. Sem essa participação, a universidade corre o risco de tornar visível a imagem do surdo enquanto mantém invisíveis suas prioridades.

2.8 Política institucional de acesso e permanência

Os estudos analisados convergem para a necessidade de uma política institucional, e não de um conjunto disperso de adaptações. Essa política deve começar com diagnóstico participativo, identificar barreiras em todo o percurso e definir responsabilidades. Reitoria, pró-reitorias, núcleos de acessibilidade, programas, bibliotecas, tecnologia da informação e comunicação institucional precisam operar de forma articulada. A pós-graduação possui especificidades que justificam protocolos próprios, ainda que integrados à política geral da universidade.

No acesso, o padrão mínimo inclui edital integralmente disponível em Libras, canal acessível para dúvidas, formulário de solicitação de recursos, banca informada sobre singularidade linguística, provas e entrevistas com TILS qualificados e critérios capazes de separar competência científica de desempenho em português como L2. Ações afirmativas devem ser acompanhadas por divulgação ativa junto às comunidades surdas e por informações claras sobre os recursos de permanência. Oferecer vaga sem mostrar que haverá suporte pode não produzir candidaturas.

Após a aprovação, um plano individual de acessibilidade pode organizar necessidades sem transferir ao estudante a gestão do serviço. O plano deve ser construído com sua participação, revisto periodicamente e abranger disciplinas, orientação, pesquisa de campo, eventos, qualificação, defesa e produção escrita. Ele não substitui medidas universais, como vídeos legendados e sistemas acessíveis; apenas registra ajustes específicos. Também precisa prever contingências para ausência de profissionais ou mudanças de cronograma.

A equipe de acessibilidade deve incluir número suficiente de TILS, mecanismos de revezamento, formação continuada e possibilidade de especialização terminológica. Serviços de assessoria textual bilíngue e apoio ao letramento precisam ter escopo, prazos e critérios transparentes. A oferta deve ser gratuita para o estudante e financiada como parte do custo educacional. Fernandes, Jesus e Brito (2025) e Stumpf e Quadros (2024) mostram que equipe permanente e planejamento linguístico são condições para superar soluções episódicas.

Docentes, orientadores, técnicos e colegas também precisam de formação. A formação deve combinar fundamentos - diferença linguística, cultura surda e legislação - com procedimentos relacionados ao trabalho: preparação de materiais, comunicação com intérpretes, desenho visual de aulas, avaliação, reunião acessível e uso de plataformas. Capelli, Di Blasi e Dutra (2020) demonstram que professores buscam estratégias quando confrontados com a necessidade; uma política madura antecipa esse movimento e oferece suporte especializado.

O monitoramento deve produzir dados desagregados e escuta qualitativa. Indicadores de ingresso, bolsas, progressão, evasão, titulação e produção científica precisam ser acompanhados em conjunto com avaliações dos estudantes sobre interpretação, materiais, orientação e pertencimento. Yaegashi *et al.* (2026) apontam a persistência de distância entre normas e práticas; avaliar a implementação permite localizar essa

distância em cada instituição. Resultados devem orientar orçamento e revisão de procedimentos, não classificar individualmente estudantes.

Finalmente, a política precisa reconhecer que acessibilidade e excelência são compatíveis. Recursos linguísticos não substituem estudo, método ou rigor; removem obstáculos que não pertencem ao objeto avaliado. A presença de pesquisadores surdos amplia perguntas, referenciais e modos de expressão da ciência. Ao garantir sua participação, a universidade não apenas cumpre a lei, mas fortalece a qualidade democrática e epistêmica da pós-graduação.

3 Considerações finais

A análise desenvolvida permite concluir que a presença de estudantes surdos na pós-graduação stricto sensu ocupa uma posição instável entre invisibilidade e visibilidade. O ingresso em cursos de mestrado e doutorado evidencia conquistas dos movimentos surdos, dos marcos legais e das políticas de expansão e ação afirmativa. Entretanto, a matrícula não garante participação equitativa. A invisibilidade persiste quando a instituição contabiliza a presença sem reconhecer a Libras, quando recursos são providenciados apenas após conflitos, quando o português escrito funciona como medida única de competência ou quando a produção surda não encontra meios de circulação.

Responder à questão proposta exige afirmar que a presença formal se converte em permanência com aprendizagem, autonomia, pertencimento e autoria somente quando o programa assume responsabilidade coletiva pelo ambiente acadêmico. Isso envolve acessibilidade desde o edital até o depósito da tese; TILS qualificados e em número adequado; circulação da Libras; apoio bilíngue à escrita; docentes e orientadores formados; materiais organizados visualmente; avaliações coerentes com seus objetivos; participação em redes e eventos; e acompanhamento das condições de permanência. Nenhuma dessas medidas, isoladamente, resolve o problema. Sua articulação constitui uma política linguística e educacional.

O percurso normativo brasileiro oferece fundamentos consistentes. A Lei de Libras, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão e o reconhecimento da educação bilíngue na LDB transformam acessibilidade em direito. Ainda assim, os estudos mostram distância entre norma e prática. A implementação depende de regulamentos institucionais, previsão orçamentária, equipes permanentes, protocolos e avaliação. A

autonomia dos programas não pode resultar em variação arbitrária do atendimento. É necessário um padrão universitário mínimo, combinado a planos construídos com cada estudante.

O letramento acadêmico constitui um ponto estratégico dessa política. A escrita científica não deve ser tomada como habilidade anterior e acabada, mas como prática construída durante a formação. Para estudantes surdos sinalizantes, o processo ocorre entre Libras e português escrito como L2. Vídeos em Libras, oficinas bilíngues, glossários, tradução, revisão e assessoria textual podem apoiar a elaboração sem retirar a autoria. A distinção entre conteúdo científico, convenção de gênero e forma linguística permite manter o rigor e evitar que diferenças de segunda língua sejam tratadas como ausência de conhecimento.

A atuação do TILS é indispensável, porém não pode sustentar sozinha a inclusão. Interpretação especializada requer formação superior, preparação terminológica, materiais prévios, revezamento e condições visuais. Além disso, interpretação de aulas, orientação, banca e assessoria textual são atividades distintas. Reconhecer essas diferenças protege a qualidade, a ética e a autoria. Também impede que o estudante financie privadamente um serviço que integra seu direito à educação.

Visibilidade plena significa reconhecer pesquisadores surdos como produtores de conhecimento. As trajetórias de mestres, doutores e lideranças acadêmicas mostram que sua presença transforma áreas de pesquisa, políticas e práticas. Dissertações e teses em Libras, versões traduzidas, repositórios bilíngues, publicação com assessoria e participação em bancas e colegiados ampliam a circulação dos saberes. A universidade deixa de falar apenas sobre pessoas surdas e passa a construir ciência com elas e a partir das perguntas que elas formulam.

Este trabalho possui limites. O corpus é predominantemente qualitativo, reúne estudos de caso e pesquisas concentradas nas áreas de Educação e Linguagem e inclui trabalhos sobre graduação para compreender processos que alcançam a pós-graduação. Essas características não diminuem sua contribuição, mas indicam a necessidade de levantamentos nacionais específicos sobre mestrado e doutorado, com dados de ingresso, bolsas, evasão, titulação, áreas de conhecimento e trajetórias posteriores. Pesquisas futuras também devem examinar diferenças regionais, condições de estudantes surdocegos, combinações de raça, gênero e classe e experiências em campos científicos ainda pouco estudados.

Entre invisibilidade e visibilidade, portanto, não existe uma passagem automática produzida pelo diploma. Existe uma disputa sobre línguas, recursos, responsabilidades e autoridade para produzir conhecimento. Uma pós-graduação efetivamente inclusiva é aquela em que o estudante surdo não precisa provar continuamente que merece acessibilidade, nem ocultar sua diferença para ser reconhecido. É aquela que transforma direitos em rotina institucional e reconhece a Libras, a experiência visual e a autoria surda como componentes legítimos da vida científica.

Referências

BARBOSA, Daniel Cícero dos Santos; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Inclusão de um surdo na pós-graduação: uma análise a partir de registros autobiográficos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023033, 2023. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17516.

BARBOSA, Daniel Cícero dos Santos; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Sobre os obstáculos e aprendizagens de um estudante surdo na educação superior: transição entre graduação e pós-graduação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 18, n. 37, e21347, 2025. DOI: https://doi.org/10.20952/revtee.v18i37.21347.

BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Letramento acadêmico do surdo: Libras e português na produção escrita. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 180-196, jan./jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.180-196.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

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

Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; DI BLASI, Felipe; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um campus universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 85-108, jan./mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100006.

DARDE, Aline Olin Goulart; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Letramento de surdos universitários no Brasil: o bilinguismo em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 761-782, abr./jun. 2021. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13118.

FERNANDES, Sueli; JESUS, Jefferson Diego de; BRITO, Fernanda Martins de. Educação bilíngue de surdos na pós-graduação: refletindo sobre avanços, desafios e perspectivas no PPGE/UFPR. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 324-347, set./dez. 2025.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048.

GUARINELLO, Ana Cristina; BERBERIAN, Ana Paula; SANTANA,

Ana Paula de Oliveira; BORTOLOZZI, Kyrlian Bartira; SCHEMBERG, Simone; FIGUEIREDO, Luciana Cabral. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. **Revista Brasileira de Educação** *Especial*, Marília, v. 15, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2009.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 107-126, dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51043.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623663861.

MONTEIRO, Myrna Salerno. Mestres e doutores surdos: um estudo sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 173-189, jul./dez. 2017.

MOREIRA, Laura Ceretta; ANSAY, Noemi Nascimento; FERNANDES, Sueli Fátima. Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao ensino superior. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.4025/tpe.v19i1.31802.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras no contexto da pós-graduação: um olhar para o gênero do discurso. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 107-127, ago./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e85313.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663por.

SOUZA, Gabriel de; REICHERT, Inês Caroline. Autoria acadêmica do movimento surdo brasileiro: circulação de saberes de um projeto coletivo intercultural. **Revista História em Reflexão**, v. 21, n. 40, p. 308-328, jan./jul. 2025.

SOUZA, Gabriel de; REICHERT, Inês Caroline. Lideranças intelectuais nos caminhos da autoria acadêmica surda. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 175-196, jan./jun. 2020.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de. Comunidade Surda Acadêmica: produção escrita por surdos com assessoria textual do tradutor de Libras e Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico,** Florianópolis, v. 21, n. esp., p. 10425-10435, ago. 2024. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e94591.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; SOUZA, Cleia Torino de; RODRIGUERO, Celma Regina Borghi; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella. Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática,** Itapetininga, v. 7, e026001, p. 1-28, 2026.

Capítulo 5

ENTRE O ACESSO E A PERMANÊNCIA: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS DE DUAS ESTUDANTES SURDAS NA UFRGS E NA UNIPAMPA

Carolina Miri[1]
Cassia Michele Virginio da Silva[2]

1 Introdução

A presença de estudantes surdos na educação superior brasileira resulta de um processo histórico marcado por reivindicações da comunidade surda, reconhecimento de direitos linguísticos, expansão das políticas de inclusão e ampliação das formas de ingresso nas instituições públicas. Embora o número de matrículas tenha crescido nas últimas décadas, a participação desse grupo permanece reduzida quando comparada ao conjunto da população universitária. Além disso, a entrada formal em um curso não assegura, por si só, condições de participação, aprendizagem, pertencimento e conclusão. A literatura evidencia que estudantes surdos continuam encontrando instituições organizadas prioritariamente para pessoas ouvintes, nas quais a oralidade ocupa posição central e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) aparece, muitas vezes, apenas por intermédio do tradutor e intérprete (Cruz; Dias, 2009; Bisol *et al.*, 2010; Rocha, 2025).

Essa distinção entre ingresso e permanência constitui o ponto de partida deste estudo. Em formulação que se tornou recorrente no campo, Bisol *et al.* (2010, p. 151) afirmam que, "vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência". A frase sintetiza um problema que não se limita à obtenção de vaga. Ingressar significa transpor processos seletivos, reunir documentação, obter atendimento acessível e efetivar matrícula; permanecer envolve acompanhar aulas, acessar o currículo, participar de debates, produzir textos acadêmicos, realizar avaliações, comunicar-se com

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
2 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFpel.

colegas e professores, integrar grupos de pesquisa e reconhecer-se como participante legítimo da comunidade universitária. Trata-se, portanto, de um percurso contínuo, no qual dimensões linguísticas, pedagógicas, relacionais, econômicas e institucionais se interligam (Martins; Napolitano, 2017; Pletsch; Nunes; Siqueira, 2025).

No plano normativo, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou aspectos relacionados à formação de professores, ao trabalho de tradutores e intérpretes e à garantia de acesso das pessoas surdas à educação. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, consolidou uma concepção de deficiência relacionada à interação entre impedimentos e barreiras, e a Lei nº 13.409/2016 estendeu a reserva de vagas para pessoas com deficiência às instituições federais de ensino. Esses marcos ampliaram possibilidades de entrada, mas a concretização do direito depende da maneira como cada universidade transforma disposições legais em políticas linguísticas, serviços permanentes, práticas pedagógicas e relações acadêmicas efetivamente acessíveis (Brasil, 2002, 2005, 2015, 2016; Martins; Napolitano, 2017).

As diferenças entre lei, política institucional e experiência cotidiana tornam particularmente relevantes as trajetórias de pessoas surdas que alcançam a graduação e a pós-graduação. Cruz e Dias (2009) já identificavam condições "de dificuldades, de impedimentos, de abandono e de rejeição" (p. 65), além da transferência, para o próprio estudante, da responsabilidade por superar barreiras produzidas pela instituição. Estudos posteriores confirmam que a presença do intérprete, embora indispensável para muitos estudantes, não resolve isoladamente problemas relativos à metodologia, à avaliação, à leitura e escrita do português, ao acesso a terminologias especializadas, à convivência e ao reconhecimento da cultura surda (Fernandes; Moreira, 2017; Barboza; Dorziat; Tavares, 2020; Paiva; Melo, 2021).

É nesse cenário que se situam as trajetórias acadêmicas de Carolina Miri e Cássia Michele Virginio da Silva. A primeira desenvolveu seu mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pesquisa sobre ações afirmativas para surdos em Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades federais gaúchas. A segunda ingressou no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e tornou-se, segundo registro institucional, a primeira estudante surda a defender uma dissertação em

um curso de pós-graduação da universidade. Suas experiências não são tomadas como biografias completas nem como representações universais de todas as pessoas surdas. Elas são compreendidas como trajetórias situadas, capazes de tornar visíveis relações entre política de ingresso, acessibilidade linguística, produção de conhecimento e protagonismo surdo (Miri, 2023; Unipampa, 2022).

O objetivo geral deste artigo é analisar as relações entre acesso e permanência na educação superior a partir das trajetórias acadêmicas dessas duas estudantes surdas na UFRGS e na Unipampa. Especificamente, busca-se discutir: a) a diferença linguística e cultural que caracteriza as experiências surdas; b) os avanços e limites das políticas de ingresso; c) as dimensões da acessibilidade linguística e do letramento acadêmico bilíngue; d) as barreiras que interferem na permanência; e) os modos pelos quais as duas trajetórias expressam protagonismo, produção de saberes e transformação institucional.

O texto caracteriza-se como estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa e caráter analítico-reflexivo. O conjunto principal é formado pelos artigos fornecidos para a pesquisa, publicados entre 2009 e 2025, que abordam ingresso, permanência, evasão, acessibilidade linguística, práticas pedagógicas e narrativas de estudantes surdos. A análise também considera a dissertação de Miri (2023), o trabalho de Soares Júnior (2025), a produção acadêmica de Silva, Bastos e Dantas (2022) e registros institucionais da Unipampa. As fontes foram lidas a partir de cinco eixos: direitos e políticas de acesso; Libras e educação bilíngue; práticas pedagógicas e curriculares; relações de pertencimento; e protagonismo na produção de conhecimento. Como não foram utilizados depoimentos inéditos das autoras, não se atribuem a elas acontecimentos, sentimentos ou dificuldades que não estejam documentados.

2 Referencial teórico

2.1 Surdez, diferença linguística e experiência visual

A compreensão das trajetórias universitárias de pessoas surdas depende da concepção de surdez adotada. Uma abordagem exclusivamente clínica tende a interpretar a pessoa surda a partir da perda auditiva e da necessidade de correção ou adaptação ao padrão ouvinte. Os Estudos Surdos e a perspectiva socioantropológica deslocam esse enfoque para a

diferença linguística e cultural, reconhecendo que muitas pessoas surdas compreendem e organizam suas relações com o mundo por meio de experiências visuais e da língua de sinais. Essa mudança conceitual não nega a existência de diferentes condições auditivas, mas impede que a vida acadêmica seja reduzida a um diagnóstico ou a uma suposta incapacidade individual (Cruz; Dias, 2009; Bisol *et al.*, 2010; Mesquita, 2018).

A Libras constitui uma língua de modalidade visual-espacial, com estrutura gramatical própria, e não um recurso auxiliar do português. Seu reconhecimento modifica a maneira de pensar ensino, currículo e participação universitária, pois o acesso ao conhecimento não pode depender exclusivamente da oralidade ou de textos produzidos segundo pressupostos de uma primeira língua portuguesa. O Decreto nº 5.626/2005 define a pessoa surda considerando sua interação com o mundo por meio de experiências visuais e a manifestação de sua cultura principalmente pelo uso da Libras. Essa definição aproxima a política educacional de uma concepção bilíngue, na qual a Libras ocupa o lugar de primeira língua e o português escrito é compreendido como segunda língua para muitos estudantes (Brasil, 2005; Martins; Napolitano, 2017).

O reconhecimento da diferença linguística produz consequências diretas para a análise da permanência. Se a universidade considera o português oral como único meio legítimo de exposição, interação e avaliação, o estudante surdo precisa realizar simultaneamente diferentes operações: acompanhar visualmente o intérprete, consultar materiais projetados, registrar informações, compreender terminologias e participar de uma dinâmica planejada para ouvintes. O problema não reside na surdez em si, mas na incompatibilidade entre os modos institucionais de ensinar e os modos visuais de acesso à linguagem e ao conhecimento. Paiva e Melo (2021) argumentam, por essa razão, que a acessibilidade linguística precisa atravessar todos os espaços universitários, e não permanecer restrita à sala de aula ou à presença ocasional de um profissional.

A noção de experiência visual não deve, entretanto, ser usada para homogeneizar as pessoas surdas. Há diferentes histórias de aquisição da Libras, relações com o português, modalidades de escolarização, usos de tecnologias auditivas, pertencimentos comunitários e projetos profissionais. Rocha (2025) distingue, em sua investigação, estudantes que se identificam como surdos daqueles que se reconhecem como pessoas com deficiência auditiva e mostra que essas diferenças repercutem nas formas de comunicação e adaptação. Uma política de permanência precisa, portanto,

combinar o reconhecimento coletivo dos direitos linguísticos com respostas flexíveis às necessidades manifestadas por cada estudante, sem impor uma identidade ou um único tipo de apoio.

Compreender as estudantes como sujeitos linguísticos e culturais significa também reconhecer sua capacidade de produzir conhecimento. As pesquisas sobre educação superior não devem situar pessoas surdas apenas como usuárias de serviços, fontes de dificuldades ou objetos de intervenção. Elas participam da elaboração de conceitos, metodologias, materiais e políticas, trazendo questões que podem permanecer invisíveis em análises exclusivamente ouvintes. As trajetórias estudadas neste artigo evidenciam esse deslocamento: Carolina Miri investiga ações afirmativas e políticas linguísticas na pós-graduação, enquanto Cássia Michele Virginio da Silva participa da criação de estratégias visuais e terminologia em Libras para o ensino de robótica. Em ambos os casos, a experiência surda se articula à autoria acadêmica (Miri, 2023; Silva; Bastos; Dantas, 2022).

2.2 Políticas de acesso e democratização da educação superior

O acesso à educação superior é condicionado por toda a trajetória escolar anterior. Dificuldades de aquisição de uma primeira língua, ausência de educação bilíngue, oferta irregular de intérpretes e ensino insuficiente do português escrito repercutem no desempenho em processos seletivos e na escolha dos cursos. Moura, Leite e Martins (2017), ao ouvirem estudantes surdos do ensino médio, identificaram desejo de ingressar na universidade, mas também falta de preparação e orientação escolar. Mesquita (2018) chegou a conclusão semelhante ao relacionar as barreiras de acesso à desconsideração da Libras como primeira língua e às dificuldades de apropriação do português. A universidade recebe, assim, efeitos de desigualdades acumuladas ao longo da educação básica.

O Exame Nacional do Ensino Médio exemplifica como uma avaliação formalmente igual pode produzir resultados desiguais. Martins e Lacerda (2015) identificaram discrepâncias entre o desempenho de participantes surdos e o de candidatos sem deficiência, problematizando condições de acessibilidade que não contemplavam plenamente a diferença linguística. A oferta de intérprete ou atendimento especializado não basta quando os enunciados, a temporalidade da prova, a correção da escrita e o acesso aos conteúdos permanecem orientados por expectativas de falantes nativos do português. Uma seleção equitativa exige tradução adequada,

reconhecimento do português como segunda língua e critérios que avaliem conhecimento sem transformar a diferença linguística em desvantagem indevida.

A Lei de Libras e sua regulamentação contribuíram para ampliar a presença surda em espaços educacionais, especialmente com a formação de profissionais e a criação dos cursos de Letras-Libras. Entretanto, o direito ao ingresso depende da articulação entre normas nacionais e decisões institucionais. Teixeira e Bento (2019), ao analisarem a Universidade Federal da Bahia, verificaram que o acesso de estudantes surdos se concentrava em cursos especificamente estruturados, como Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue. Essas iniciativas são relevantes, mas também demonstram que a expansão da matrícula pode permanecer localizada em determinadas áreas, sem alcançar de modo equivalente o conjunto de cursos e programas.

As políticas de reserva de vagas representam avanço importante porque enfrentam desigualdades históricas no acesso. A Lei nº 13.409/2016 incluiu as pessoas com deficiência na política de cotas das instituições federais, mas a classificação genérica como pessoa com deficiência pode não tornar visíveis as demandas linguísticas das pessoas surdas. Ações afirmativas dirigidas a esse grupo precisam considerar Libras em todas as etapas seletivas, divulgar informações em formatos acessíveis, admitir respostas sinalizadas quando pertinente e formar bancas capazes de avaliar candidatos bilíngues. Caso contrário, a reserva de vaga pode existir sem remover barreiras que antecedem a matrícula (Brasil, 2016; Miri, 2023).

Na UFRGS, a política do Programa de Pós-Graduação em Educação ilustra um processo de aperfeiçoamento institucional. A análise de Miri (2023) mostra que resoluções iniciais incluíam as pessoas surdas no grupo amplo das pessoas com deficiência, enquanto, a partir de 2019, o termo "surdo" passou a aparecer especificamente nos documentos de seleção. Essa alteração não é apenas terminológica. Nomear as pessoas surdas como grupo de direito permite reconhecer sua diferença linguística e associar a ação afirmativa à presença da Libras, à interpretação e ao tratamento do português como língua adicional. Miri, Karnopp e Pokorski (2024) observam ainda que o ingresso de surdos em programas gaúchos ocorreu tanto por acesso universal quanto por reserva de vagas, demonstrando que políticas afirmativas formalizam e ampliam uma presença construída também pelas lutas do movimento surdo.

A democratização, porém, não pode ser medida exclusivamente pela quantidade de vagas ou matrículas. Martins e Napolitano (2017) sustentam

que acesso e permanência integram um processo mais amplo, que deve assegurar meios para a conclusão dos estudos. Essa perspectiva transforma a ação afirmativa em compromisso longitudinal: inicia na divulgação do edital, atravessa a seleção e continua durante disciplinas, orientação, pesquisa, extensão, eventos e defesa do trabalho final. O estudante não deixa de necessitar de acessibilidade após a matrícula; ao contrário, novas demandas surgem quando ele passa a participar de práticas acadêmicas mais especializadas.

2.3 Acessibilidade linguística, interpretação e letramento acadêmico bilíngue

A acessibilidade linguística é uma dimensão central da permanência porque organiza a circulação da informação e a possibilidade de participação. Para estudantes usuários de Libras, ela envolve interpretação de aulas, reuniões, orientações, eventos e atividades administrativas; tradução de editais, textos e materiais audiovisuais; comunicação direta com diferentes setores; e reconhecimento do português escrito como segunda língua. Paiva e Melo (2021) ressaltam a necessidade de escutar as avaliações dos próprios estudantes acerca das ações institucionais. A oferta de um serviço não garante sua adequação: é preciso verificar qualidade, continuidade, abrangência e correspondência com as demandas reais.

O tradutor e intérprete de Libras-Português exerce função indispensável em muitos contextos, mas sua presença não pode ser confundida com inclusão plena. A interpretação simultânea oferece acesso à fala do professor e às intervenções da turma, porém não substitui planejamento pedagógico, interação docente-discente nem domínio conceitual. Como sintetizam Favorito e Freire (2007 *apud* Fernandes; Moreira, 2017, p. 136), "a presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar com o professor o significado". A construção do conhecimento requer perguntas, retomadas, exemplos, comparação entre conceitos e participação em práticas discursivas; se toda relação permanece terceirizada, a comunicação pode tornar-se unilateral.

Há ainda condições específicas para o trabalho de interpretação acadêmica. Disciplinas e pesquisas utilizam terminologias que nem sempre possuem sinais amplamente convencionados, exigindo estudo prévio, diálogo com docentes e estudantes e preparação de glossários. A ausência de materiais antecipados prejudica a interpretação e aumenta o esforço de

todos os participantes. No ensino de robótica, Silva, Bastos e Dantas (2022) encontraram justamente a escassez de sinais para termos especializados e demonstraram que o planejamento colaborativo entre professora surda, professora ouvinte e intérprete possibilitou compartilhar saberes e construir respostas pedagógicas. O exemplo mostra que a acessibilidade resulta de trabalho coletivo, não da atuação isolada de um profissional.

O letramento acadêmico bilíngue amplia essa discussão ao considerar as práticas de leitura, escrita, sinalização e produção de conhecimento próprias da universidade. Fernandes e Moreira (2017) defendem que estudantes surdos precisam acessar e produzir gêneros acadêmicos em Libras e em português escrito, com metodologias que reconheçam as relações entre as duas línguas. Isso inclui compreender artigos, resumos, projetos, relatórios e dissertações; participar de seminários sinalizados; produzir vídeos acadêmicos; discutir escolhas de tradução; e desenvolver repertório especializado. A centralidade exclusiva do português pode transformar a escrita em mecanismo de seleção, quando deveria constituir objeto de ensino e prática orientada.

Essa perspectiva não significa reduzir as exigências acadêmicas. Significa criar meios para que o conhecimento seja demonstrado sem que uma segunda língua funcione como obstáculo desproporcional. Avaliações podem combinar Libras e português, admitir registro em vídeo, explicitar critérios e valorizar o conteúdo sem ignorar a formação linguística. Materiais visuais, esquemas, imagens, demonstrações e recursos digitais podem favorecer estudantes surdos e ouvintes. A responsabilidade pelo acesso curricular permanece com o docente e com a instituição, ainda que exista intérprete em sala. Gomes, Silva e Souza (2018) observam que o desconhecimento das especificidades da surdez e a fragilidade da formação docente mantêm metodologias orientadas à maioria ouvinte.

2.4 Permanência, evasão, relações acadêmicas e pertencimento

Permanecer na universidade não significa apenas conservar a matrícula ativa. A permanência possui dimensão material, relacionada a bolsas, transporte, alimentação, equipamentos e disponibilidade de profissionais; dimensão pedagógica, referente ao acesso ao currículo e às avaliações; dimensão linguística, vinculada à Libras e ao português escrito; dimensão relacional, que envolve professores, colegas e servidores; e dimensão simbólica, expressa no sentimento de pertencimento e no

reconhecimento da legitimidade da presença surda. Quando uma dessas dimensões é negligenciada, o estudante pode continuar formalmente matriculado e, ainda assim, experimentar exclusão das práticas que constituem a vida acadêmica (Rocha; Santos, 2017; Soares Júnior, 2025).

Rocha e Santos (2017) analisaram uma universidade que oferecia processo seletivo em Libras e possuía número expressivo de estudantes surdos. Mesmo nesse contexto diferenciado, os resultados indicaram precariedade nas condições de permanência. O caso demonstra que uma boa política de ingresso não se projeta automaticamente para o cotidiano do curso. A instituição pode reconhecer Libras no vestibular e voltar a privilegiar a oralidade após a matrícula. Para evitar essa ruptura, as medidas de acessibilidade precisam ser planejadas como política permanente, com orçamento, profissionais, acompanhamento e avaliação.

Os primeiros semestres merecem atenção especial. Ziliotto, Souza e Andrade (2018) identificaram, na instituição investigada, evasão de estudantes surdos concentrada no primeiro ano, precisamente no período de adaptação às exigências acadêmicas. Esse resultado sugere a importância de acolhimento inicial, apresentação dos serviços, identificação antecipada das necessidades linguísticas, comunicação com coordenações e acompanhamento pedagógico. Esperar que o estudante fracasse para depois oferecer apoio perpetua uma lógica reativa. A universidade precisa estabelecer estratégias preventivas desde o processo de matrícula.

As relações com docentes têm impacto decisivo. Professores podem favorecer a permanência ao disponibilizar materiais previamente, organizar a exposição de forma visual, permitir que o estudante acompanhe o intérprete antes de mudar slides, explicar terminologias e diversificar avaliações. Também podem produzir barreiras quando falam sem visibilidade, projetam textos extensos enquanto continuam a exposição, recusam adaptações ou atribuem toda a responsabilidade ao intérprete. Gomes, Silva e Souza (2018) defendem a formação inicial e continuada dos docentes porque a inclusão não se realiza somente por serviços especializados; ela depende das decisões tomadas no planejamento de cada disciplina.

O pertencimento também se relaciona à presença de outros estudantes, professores e pesquisadores surdos. Encontros entre pares permitem circular experiências, construir referências profissionais, desenvolver terminologia e produzir conhecimento em Libras. Isso não implica separar pessoas surdas e ouvintes, mas superar a condição na

qual o estudante surdo permanece sozinho em uma estrutura que não reconhece sua língua. Fernandes e Moreira (2017) tratam a educação bilíngue como experiência comunitária, ressaltando que o letramento acadêmico se desenvolve na interação e na participação em práticas reais de conhecimento.

Soares Júnior (2025), em estudo realizado na UFRGS, articula trajetórias surdas, socialização, violência simbólica e capacitismo institucional. Sua análise indica dificuldades na construção de vínculos no campus e falta de clareza sobre os papéis dos tradutores e intérpretes entre diferentes agentes universitários. A ideia de capacitismo ajuda a compreender que a exclusão não decorre apenas de ações explicitamente discriminatórias. Ela pode estar incorporada a rotinas, expectativas e critérios apresentados como neutros, mas organizados segundo um estudante ideal ouvinte. A permanência substantiva exige tornar visíveis e revisar esses padrões.

As trajetórias não devem, contudo, ser lidas apenas pela chave da vulnerabilidade. Pletsch, Nunes e Siqueira (2025) mostram que estudantes surdos e com deficiência formulam projetos profissionais, avaliam políticas de cotas, constroem autopercepções e elaboram perspectivas futuras. Silva, Segadas-Vianna e Rosistolato (2024), ao investigarem percursos em cursos com conteúdos matemáticos, identificam desafios, mas também possibilidades vinculadas ao acolhimento, ao apoio pedagógico e às políticas universais de permanência. Escutar trajetórias significa reconhecer barreiras e, simultaneamente, agência, escolhas, conhecimentos e projetos.

2.5 Carolina Miri e a experiência acadêmica na UFRGS

A trajetória de Carolina Miri na UFRGS pode ser compreendida a partir de sua inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação e da pesquisa concluída em 2023. Em sua dissertação, intitulada *Ações afirmativas para surdos em Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades federais situadas no Rio Grande do Sul: análise de documentos*, a pesquisadora examinou editais, resoluções e outros documentos de cinco universidades federais: UFRGS, UFPel, FURG, Unipampa e UFSM. O trabalho relaciona ingresso, políticas linguísticas, reserva de vagas e presença de estudantes surdos na pós-graduação (Miri, 2023).

No PPGEDU/UFRGS, a passagem de uma categoria ampla para a nomeação específica das pessoas surdas, registrada em resolução de 2019,

representa reconhecimento de uma diferença que não é apenas corporal. A instituição passa a sinalizar que o acesso desse grupo envolve políticas linguísticas. A existência de resolução sobre proficiência em português como língua adicional para estudantes surdos também questiona avaliações baseadas em expectativas de primeira língua. Tais medidas não resolvem todas as barreiras, mas criam referências formais para que a permanência não dependa exclusivamente de negociações individuais (Miri; Karnopp; Pokorski, 2024).

O objeto escolhido por Carolina Miri também revela como trajetória e pesquisa podem se alimentar mutuamente sem que uma seja reduzida à outra. Ao investigar ações afirmativas, a autora produz conhecimento capaz de orientar editais futuros, ampliar a visibilidade da Libras e fortalecer a presença de novos pesquisadores surdos. Seu percurso evidencia que permanência não consiste apenas em receber conteúdos já produzidos. Inclui participar da definição de problemas científicos, dialogar com orientadores, apresentar trabalhos, publicar resultados e intervir no debate público sobre a universidade.

É importante não presumir, com base apenas nos documentos consultados, quais barreiras específicas foram vividas por Carolina Miri em cada disciplina ou relação acadêmica. O material analisado permite afirmar sua inserção como pesquisadora surda, a conclusão do mestrado e a centralidade das ações afirmativas em sua produção, mas não autoriza construir episódios biográficos não registrados. Essa delimitação reforça um princípio metodológico: narrativas surdas devem ser apresentadas a partir da voz ou da documentação dos próprios sujeitos, não preenchidas por expectativas generalizantes da literatura.

Mesmo com essa cautela, a trajetória permite identificar uma passagem fundamental entre acesso, permanência e autoria. O ingresso oferece a condição inicial; a permanência viabiliza a participação continuada; e a autoria demonstra apropriação do espaço acadêmico como lugar de produção de saber. O mestrado concluído e a análise de políticas de cinco universidades indicam que a presença de uma estudante surda pode produzir efeitos que ultrapassam sua formação individual, fornecendo elementos para revisar sistemas de seleção e apoiar o ingresso de outras pessoas surdas (Miri, 2023).

2.6 Cássia Michele Virginio da Silva e a experiência acadêmica na Unipampa

A trajetória de Cássia Michele Virginio da Silva na Unipampa reúne docência, formação stricto sensu e produção de recursos educacionais em Libras. A pesquisadora ingressou, em 2019, no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e defendeu sua dissertação em março de 2022. Segundo a própria universidade, essa foi a primeira defesa de uma estudante surda em um curso de pós-graduação da Unipampa. O caráter pioneiro torna sua trajetória institucionalmente significativa, pois materializa a entrada da diferença linguística surda em um espaço no qual ainda não havia titulação equivalente registrada (Unipampa, 2022).

O pioneirismo deve ser interpretado de maneira crítica. Ele expressa conquista pessoal e coletiva, mas também evidencia o ingresso tardio de estudantes surdos na pós-graduação da instituição. Ser a primeira pode significar ausência de referências anteriores, necessidade de inaugurar procedimentos e maior exposição nas negociações de acessibilidade. A instituição aprende com uma presença que seus processos ainda não conheciam plenamente. Por isso, a experiência pioneira precisa gerar memória institucional, protocolos e políticas que tornem menos excepcional o percurso dos próximos estudantes.

A pesquisa desenvolvida por Cássia Michele Virginio da Silva abordou o planejamento colaborativo de um curso de robótica para estudantes surdos. O trabalho envolveu professora-pesquisadora surda, professora ouvinte com conhecimento da área e intérprete de Libras. Entre os desafios identificados estavam a escassez de sinais para termos específicos e o pouco acesso anterior de estudantes surdos à robótica. Como produtos, foram desenvolvidos curso de extensão, sinalário de robótica em Libras e orientações para o ensino de estudantes surdos. A trajetória acadêmica produziu, assim, respostas concretas a uma barreira de acesso ao conhecimento científico (Unipampa, 2022; Silva; Bastos; Dantas, 2022).

O estudo de Silva, Bastos e Dantas (2022) demonstra que a acessibilidade não é uma etapa acrescentada ao final do planejamento. Ela participa da seleção de conteúdos, da criação de sinais, da escolha de recursos visuais e da organização das interações. A professora surda não ocupa o lugar de simples consultora que valida um material já pronto; integra a equipe que formula o curso e compartilha conhecimentos sobre Libras, cultura surda e pedagogia visual. Essa posição rompe com modelos

nos quais profissionais ouvintes decidem unilateralmente o que estudantes surdos necessitam.

Outro aspecto relevante é a relação entre permanência e produção de conhecimento socialmente referenciado. A dissertação não apenas permitiu obter um título; gerou materiais em Libras que podem circular entre estudantes e professores, ampliando o acesso a uma área científica. A pós-graduação profissional mostra, nesse caso, capacidade de articular investigação, extensão e inovação pedagógica. A presença surda contribui para diversificar temas, linguagens e produtos reconhecidos pela universidade, demonstrando que políticas de inclusão podem produzir ganhos acadêmicos para a instituição como um todo (Silva; Bastos; Dantas, 2022).

Como no caso de Carolina Miri, não se devem atribuir a Cássia experiências pessoais que não estejam registradas nas fontes. Os documentos permitem afirmar sua condição de professora e pesquisadora surda, seu ingresso no mestrado em 2019, o caráter pioneiro da defesa e os produtos desenvolvidos. Questões relativas a sentimentos, relações específicas ou dificuldades cotidianas dependeriam de narrativa direta da autora. A análise concentra-se, portanto, nos marcos documentados e em suas implicações para acesso, permanência e protagonismo.

O percurso na Unipampa evidencia que uma trajetória individual pode funcionar como acontecimento institucional. Ao concluir o mestrado e transformar sua pesquisa em materiais acessíveis, a estudante amplia o horizonte de possibilidades para outras pessoas surdas. Contudo, o impacto duradouro depende de a universidade incorporar os aprendizados do processo: previsão antecipada de intérpretes, planejamento colaborativo, reconhecimento da Libras na produção científica, apoio à criação terminológica e registro das soluções construídas. A experiência pioneira precisa converter-se em capacidade institucional permanente (Unipampa, 2022; Paiva; Melo, 2021).

2.7 Entre as duas trajetórias: acesso, permanência e autoria surda

As trajetórias de Carolina Miri e Cássia Michele Virginio da Silva compartilham a passagem pela pós-graduação federal e o vínculo entre experiência surda e produção acadêmica. Em ambas, a universidade não aparece apenas como espaço de obtenção de diploma, mas como campo de intervenção. Carolina analisa políticas de ingresso e ações afirmativas;

Cássia desenvolve metodologia e recursos para o ensino de robótica em Libras. As duas produções questionam a centralidade ouvinte da instituição por caminhos complementares: uma examina documentos que regulam quem entra; a outra transforma práticas pelas quais o conhecimento se torna acessível (Miri, 2023; Silva; Bastos; Dantas, 2022).

Há, entretanto, configurações distintas. A experiência na UFRGS ocorre em um programa no qual as ações afirmativas passaram a nomear especificamente as pessoas surdas e em um ambiente com tradição de pesquisa sobre surdez. Na Unipampa, a defesa de Cássia é apresentada como a primeira realizada por uma estudante surda na pós-graduação. O primeiro caso mostra o aperfeiçoamento de uma política em contexto de presença surda já reconhecida; o segundo evidencia a abertura pioneira de um caminho institucional. Essa diferença permite observar que universidades se encontram em estágios diversos de formalização de políticas, experiência administrativa e formação de redes.

As duas trajetórias também revelam uma dimensão epistêmica da acessibilidade. A exclusão universitária não se limita à impossibilidade de ouvir uma aula; pode restringir quem formula perguntas, quais temas são pesquisados, em que língua os resultados circulam e quais experiências são reconhecidas como conhecimento. Quando pessoas surdas ocupam a autoria, problemas antes tratados como questões administrativas transformam-se em objetos científicos. Ações afirmativas, criação de sinais, pedagogia visual e direitos linguísticos passam a ser analisados por pesquisadoras que participam diretamente das comunidades implicadas.

Essa autoria não dispensa colaboração com pessoas ouvintes. Ao contrário, os trabalhos indicam a importância de redes formadas por estudantes, orientadores, intérpretes, docentes e núcleos de acessibilidade. A questão decisiva é como essas relações distribuem poder e responsabilidade. Colaboração não significa falar em nome da pessoa surda nem concentrar nela todo o trabalho de acessibilidade. Significa construir decisões conjuntamente, reconhecer competências distintas e garantir condições para participação direta em Libras. O protagonismo surdo é compatível com a cooperação quando a pessoa surda permanece autora das escolhas que lhe dizem respeito (Fernandes; Moreira, 2017; Silva; Bastos; Dantas, 2022).

A comparação permite organizar a permanência em cinco dimensões interdependentes. A primeira é político-institucional, formada por ações afirmativas, regulamentos, orçamento e responsabilização administrativa.

A segunda é linguística, com Libras, português como segunda língua, interpretação e tradução. A terceira é pedagógico-curricular, abrangendo planejamento, materiais, avaliações e formação docente. A quarta é relacional, referente à comunicação com colegas, professores e orientadores. A quinta é epistêmica, ligada ao direito de pesquisar, publicar e produzir conhecimento em diferentes línguas e formatos. A ausência de qualquer dimensão fragiliza as demais (Martins; Napolitano, 2017; Pletsch; Nunes; Siqueira, 2025).

Os estudos revisados apontam medidas coerentes com esse quadro: divulgação de editais em Libras; provas e entrevistas acessíveis; equipes estáveis de tradutores e intérpretes; envio antecipado de materiais; formação docente; apoio ao português acadêmico como segunda língua; tradução de gêneros científicos; participação de pessoas surdas na avaliação das políticas; acolhimento nos primeiros semestres; acompanhamento da evasão; fortalecimento de redes entre pares; e reconhecimento acadêmico de produções sinalizadas. Essas ações devem compor planejamento institucional e não depender exclusivamente de pedidos individuais (Fernandes; Moreira, 2017; Ziliotto; Souza; Andrade, 2018; Delanhese; Storto, 2024).

Por fim, as trajetórias analisadas mostram que a permanência não termina na defesa ou na formatura. A universidade precisa criar condições para continuidade acadêmica, inserção profissional, concursos, docência e participação em redes de pesquisa. Pletsch, Nunes e Siqueira (2025) ressaltam que projetos futuros e mercado de trabalho fazem parte das narrativas estudantis. A conclusão de Carolina Miri e Cássia Michele Virginio da Silva, acompanhada de produção voltada às políticas e práticas de educação de surdos, evidencia como a formação pode ampliar a representatividade de pesquisadoras surdas e gerar referências para novas gerações.

3 Considerações finais

Este artigo analisou as relações entre acesso e permanência na educação superior a partir das trajetórias acadêmicas de Carolina Miri na UFRGS e de Cássia Michele Virginio da Silva na Unipampa. A revisão bibliográfica demonstrou que as políticas brasileiras ampliaram oportunidades de ingresso, sobretudo após o reconhecimento da Libras, a regulamentação dos direitos educacionais e a reserva de vagas nas

instituições federais. Entretanto, a literatura converge ao mostrar que matrícula e presença física não equivalem à participação acadêmica plena. A permanência depende de acessibilidade linguística, práticas pedagógicas, redes relacionais, recursos institucionais e reconhecimento da autoria surda.

A trajetória de Carolina Miri evidencia a relação entre ação afirmativa e produção de conhecimento. Ao concluir o mestrado em Educação na UFRGS e investigar documentos de universidades federais gaúchas, a pesquisadora contribuiu para tornar visíveis as diferenças entre incluir pessoas surdas em uma categoria ampla de deficiência e reconhecê-las como grupo linguístico específico. Seu percurso demonstra que políticas de ingresso podem ser também objeto de análise e transformação por aqueles a quem se destinam. A passagem de estudante a autora de uma pesquisa sobre ações afirmativas constitui uma forma de participação epistêmica na universidade (Miri, 2023).

A trajetória de Cássia Michele Virginio da Silva, por sua vez, marca a primeira defesa de mestrado realizada por uma estudante surda na pós-graduação da Unipampa. Sua pesquisa produziu curso, sinalário e orientações para o ensino de robótica em Libras, articulando conhecimento científico, pedagogia visual e planejamento colaborativo. O percurso mostra que a acessibilidade pode gerar inovação e ampliar repertórios acadêmicos, desde que a pessoa surda participe das decisões como pesquisadora e não apenas como destinatária de adaptações (Unipampa, 2022; Silva; Bastos; Dantas, 2022).

Os resultados indicam que uma política universitária consistente deve articular cinco compromissos: garantir ingresso equitativo; assegurar Libras e português escrito em perspectiva bilíngue; transformar currículo, ensino e avaliação; promover vínculos e pertencimento; e reconhecer pessoas surdas como produtoras de conhecimento. A presença do intérprete integra esse sistema, mas não substitui formação docente, tradução de materiais, interação direta, orientação acessível nem responsabilidade administrativa. A acessibilidade precisa alcançar todos os momentos do percurso, da leitura do edital à defesa do trabalho final.

Também se conclui que o pioneirismo individual não pode ser transformado em solução institucional. Celebrar a primeira estudante surda titulada é importante, mas a universidade somente consolida o avanço quando o caminho deixa de ser excepcional. Do mesmo modo, formalizar ações afirmativas representa conquista, mas sua efetividade deve ser examinada pela permanência, aprendizagem e titulação. O êxito

de estudantes não pode depender de esforço extraordinário, negociações repetidas ou redes informais; deve resultar de políticas estáveis, avaliadas com participação da comunidade surda.

Entre o acesso e a permanência existe, portanto, um campo contínuo de decisões. As trajetórias de Carolina Miri e Cássia Michele Virginio da Silva mostram que, quando conseguem ocupar a universidade, pesquisadoras surdas não apenas atravessam barreiras: elas modificam perguntas, metodologias, linguagens e produtos reconhecidos pelo espaço acadêmico. Garantir sua permanência significa ampliar o direito individual à educação e, simultaneamente, transformar a própria universidade, tornando-a linguisticamente plural, pedagogicamente responsável e epistemicamente aberta à produção de saberes em Libras.

Referências

BARBOZA, Polliana; DORZIAT, Ana; TAVARES, Fernando. Pessoas surdas no ensino superior: percepções de estudante surdo, estudante surda e professoras ouvintes sobre o processo educacional. Educação, **Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 2, p. 97-112, 2020. DOI: https://doi.org/10.18316/recc.v25i2.6250.

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, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas

para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 65-80, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100006.

DELANHESE, Bruna Gomes; STORTO, Letícia Jovelina. Educação de surdos no ensino superior na perspectiva inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, e9, p. 1-28, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X70314.

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, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048.

GOMES, Christianne Rocha; SILVA, Joilson Pereira da; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Educação inclusiva de estudantes surdos na Universidade Federal de Sergipe**. Revista Docência do Ensino Superio**r, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 61-76, 2018. DOI: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2018.2390.

MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao ensino superior brasileiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 83-101, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507804.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 107-126, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51043.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623663861.

MIRI, Carolina. **Ações afirmativas para surdos em Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades federais situadas no Rio Grande do Sul**: análise de documentos. 2023. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MIRI, Carolina; KARNOPP, Lodenir Becker; POKORSKI, Juliana de Oliveira. Ações afirmativas em universidades federais do Rio Grande do Sul: condições de acesso de surdos em Programas de Pós-Graduação em Educação. In: **SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA & POLÍTICA**, 13., 2024. Anais [...]. Curitiba: UFPR, 2024. p. 1-12. Disponível em: https://static.even3.com/anais/837068.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

MOURA, Adelso Fidelis de; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 531-546, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400005.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especia**l, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154.

PLETSCH, Márcia Denise; NUNES, Mônica Isabel Canuto; SIQUEIRA, Daniel de Souza. O que dizem os estudantes surdos e com deficiência sobre sua trajetória na educação superior e perspectivas futuras? **Poiésis**, Tubarão, v. 19, n. 36, p. 713-733, 2025. DOI: https://doi.org/10.59306/poiesis.v19e362025713-733.

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, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300079.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; SANTOS, Lara Ferreira dos. O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 826-847, 2017. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.008.

SILVA, Cássia Michele Virginio da; BASTOS, Amélia Rota Borges de; DANTAS, Lucas Maia. Experiência colaborativa entre professor surdo, intérprete e professor ouvinte no planejamento de um curso de robótica para estudantes surdos. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-20, 2022. DOI: https://doi.org/10.3895/actio.v7n3.15273.

SILVA, Joseli Alves da; SEGADAS-VIANNA, Claudia Coelho de; ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Trajetórias de estudantes surdos no nível superior: desafios e possibilidades em disciplinas com conteúdo de matemática. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 61, p. 104-114, 2024. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.61.1.104-114.

SOARES JÚNIOR, Álvaro de Almeida. Trajetórias surdas na universidade: de uma socialização capacitista para experiências de pertencimento à comunidade surda. 2025. 33 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/307027. Acesso em: 27 jul. 2026.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; BENTO, Nanci Araújo. O acesso do estudante surdo em instituições federais de ensino superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e98, p. 1-25, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X38499.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Defesa de mestrado da primeira estudante surda em um curso de pós-graduação na Unipampa**. Bagé, 30 mar. 2022. Disponível em: https://unipampa.edu.br/bage/defesa-de-mestrado-da-primeira-estudante-surda-em-um-curso-de-pos-graduacao-na-unipampa. Acesso em: 27 jul. 2026.

ZILIOTTO, Denise Macedo; SOUZA, Denise Jordão; ANDRADE, Fadua Ionara. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 727-740, 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X28482.

Capítulo 6

TERMINOLOGIA DA GEOMETRIA EM LIBRAS: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM GLOSSÁRIO DE SINAIS-TERMO COM REGISTRO EM SIGNWRITING PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho[1]

1 Introdução

A educação matemática de estudantes surdos não pode ser reduzida à transposição de enunciados produzidos em língua portuguesa para uma sequência de sinais. A aprendizagem de conceitos matemáticos depende da constituição de relações, da formulação de definições, da comparação de propriedades e da participação em práticas discursivas próprias da área. Quando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocupa apenas uma posição acessória, utilizada depois que o conteúdo já foi concebido segundo a estrutura da língua majoritária, preservam-se barreiras linguísticas que comprometem a compreensão conceitual. Por essa razão, a educação bilíngue de surdos requer que a Libras seja reconhecida como língua de instrução e de produção de conhecimento, enquanto a língua portuguesa escrita seja trabalhada como segunda língua, sem que uma modalidade substitua ou subordine a outra. Silva *et al*. (2024, p. 102-104) situam os glossários de sinais-termo nesse horizonte, relacionando-os à acessibilidade, à formação de professores bilíngues e ao reconhecimento linguístico e identitário da comunidade surda.

No ensino da Matemática, a questão linguística se torna particularmente sensível porque a linguagem de especialidade reúne termos cujo significado não coincide, necessariamente, com os usos cotidianos das palavras. Expressões como “ângulo reto”, “reta secante”, “altura do triângulo”, “pirâmide regular”, “plano cartesiano” e “semelhança” integram sistemas conceituais nos quais cada unidade adquire valor pela

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

relação com outras unidades. O emprego de um sinal genérico, de uma datilologia isolada ou de uma equivalência palavra-sinal pode permitir uma comunicação imediata, mas não garante a delimitação do conceito matemático. Costa e Silveira (2020, p. 490) verificaram, em pesquisa com estudantes surdos, que a tradução literal orientada por palavras favorecia associações referenciais insuficientes para a compreensão dos conceitos. Tal resultado evidencia que a acessibilidade linguística não se esgota na presença formal da Libras: é necessário construir formas de expressão capazes de preservar as relações conceituais do discurso matemático.

A geometria constitui um campo especialmente produtivo para examinar esse problema. Seus objetos articulam linguagem, visualização, representação gráfica, propriedades, relações espaciais e processos de abstração. Figuras semelhantes podem pertencer a classes distintas; um mesmo desenho pode representar diferentes objetos, conforme as condições estabelecidas; e propriedades aparentemente perceptíveis precisam ser justificadas matematicamente. A visualidade, portanto, é indispensável, mas não opera de maneira automática. Arnoldo Junior, Ramos e Thoma (2013, p. 401-403) mostram que recursos concretos e visuais podem favorecer a produção de classificadores e a elaboração de significados geométricos, embora seu uso contínuo, descontextualizado ou tratado como solução suficiente possa desmotivar os estudantes. A mediação em Libras e a discussão das propriedades permanecem centrais para transformar a percepção visual em pensamento geométrico.

As lacunas terminológicas produzem consequências práticas nesse processo. Em uma atividade de ensino sobre geometria, Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1281-1282) observaram que a ausência de sinais específicos, inicialmente considerada um possível obstáculo, desencadeou a negociação coletiva de sinais entre estudantes, professora, intérprete e pesquisador. Os participantes recorreram à configuração de mão, à inicialização, à iconicidade e, sobretudo, às propriedades das figuras. Os sinais acordados passaram a integrar conversas posteriores, possibilitando que os estudantes identificassem formas e discutissem conceitos por meio de uma linguagem compartilhada. O estudo demonstra que a produção lexical pode constituir, simultaneamente, uma atividade linguística e uma oportunidade de aprendizagem matemática. Demonstra também que um sinal não deve ser escolhido apenas por semelhança visual: sua forma precisa resultar de discussão conceitual, adequação linguística e uso social.

Em pesquisa diretamente relacionada à geometria plana e espacial, Smolski *et al*. (2020, p. 249) constataram a carência de sinais utilizados nas aulas e desenvolveram um website destinado a apoiar professores e tradutores-intérpretes. A obra foi ajustada a partir de informações fornecidas por professores e organizada segundo os dois domínios geométricos estudados. Ao concluir o trabalho, os autores reiteraram que docentes e intérpretes frequentemente recorrem a classificadores diante das lacunas lexicais e destacaram o apelo visual do ambiente digital (Smolski *et al*., 2020, p. 266). Esse antecedente confirma a pertinência de reunir, sistematizar e tornar consultáveis as terminologias geométricas, mas também indica a necessidade de explicitar critérios de seleção, registro, validação e atualização dos sinais.

O crescimento de glossários em Libras responde à expansão da presença de pessoas surdas em diferentes níveis de ensino e à necessidade de expressar conhecimentos especializados. Albres (2024, p. 1, 6) identificou, em revisão sistemática, a predominância de estudos empíricos e qualitativos sobre a produção de sinais-termo, com concentração nas ciências exatas, e ressaltou a precisão conceitual como uma de suas finalidades. D'Azevedo (2019, p. 4) diferencia glossário, dicionário terminológico, vocabulário e léxico e demonstra que uma obra destinada ao ensino precisa oferecer mais do que equivalentes entre duas línguas. Para apoiar a aprendizagem, o verbete deve relacionar o sinal-termo ao conceito, às definições, aos contextos de uso e às remissões necessárias. A qualidade do produto depende, por conseguinte, tanto de sua base terminológica quanto de sua arquitetura informacional.

Estudos recentes reforçam essa direção. Alves, Santos e Guimarães (2026, p. 7-8) delimitaram um corpus de terminologias matemáticas a partir de uma matriz curricular, consultaram dicionários físicos e digitais, bases universitárias e vídeos, registraram fontes e variantes e organizaram os dados por tema e ano escolar. Entre 159 termos do Ensino Médio, localizaram sinais para 82 e registraram 77 lacunas, além de situações em que sinais existentes apresentavam ambiguidade em relação ao conceito matemático. Os autores propuseram uma estrutura multimodal formada pelo termo em português, definição, imagem, vídeo e acesso por código QR (Alves; Santos; Guimarães, 2026, p. 16-17). Esse modelo amplia a consulta, mas pode ser aperfeiçoado pela incorporação de um registro escrito da Libras, capaz de documentar a constituição paramétrica do sinal e oferecer uma via adicional de leitura.

O *SignWriting* se apresenta como uma possibilidade para esse registro. Trata-se de um sistema de escrita visual que representa configurações de mão, orientações, movimentos, localizações e expressões não manuais. Em vez de transcrever a palavra portuguesa correspondente, registra unidades da própria língua de sinais. Barros (2022, p. 290-291) destaca que o sistema permite representar a estrutura interna do sinal e o uso do espaço de sinalização. Moreira e Rosado (2020, p. 204) argumentam que a escrita de sinais pode ser assimilada em continuidade com a experiência visuogestual e somar-se à aprendizagem do português escrito. Freitas (2020, p. 10-12), entretanto, lembra que o uso social do *SignWriting* ainda é limitado e depende de formação docente, materiais e políticas linguísticas consistentes. A inserção do sistema em um glossário, portanto, não deve ser apresentada como substituição do vídeo ou como solução universal, mas como camada de documentação, letramento e acesso.

Diante desse quadro, formula-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais princípios teóricos, terminológicos, linguísticos e pedagógicos devem orientar a construção e a validação de um glossário de sinais-termo da geometria em Libras, com registro em *SignWriting*, destinado à educação bilíngue de surdos? O objetivo geral consiste em sistematizar esses princípios e propor um percurso fundamentado para a elaboração do glossário. Como objetivos específicos, busca-se: discutir a relação entre educação bilíngue, visualidade e aprendizagem geométrica; diferenciar sinais de uso comum, classificadores e sinais-termo; examinar contribuições e limites dos glossários de Matemática em Libras; definir componentes de macroestrutura e microestrutura; justificar a função do *SignWriting* no verbete; e estabelecer dimensões de validação linguística, terminológica, conceitual, pedagógica e tecnológica.

O artigo possui natureza qualitativa, bibliográfica, documental e propositiva. O corpus inicial foi constituído por vinte arquivos encaminhados para a pesquisa. A conferência de título, autoria, resumo, paginação e conteúdo identificou dois pares de duplicatas integrais, resultando em dezoito publicações únicas, editadas entre 2013 e 2026. As fontes foram organizadas em quatro núcleos complementares: educação matemática de surdos; geometria, visualidade e negociação de sinais; terminologia e elaboração de glossários; e escrita de sinais por meio do *SignWriting*. Procedeu-se à leitura comparativa dos objetivos, métodos, resultados e recomendações dos trabalhos, com atenção especial aos procedimentos de delimitação do corpus, produção lexical, composição do verbete e participação de pessoas surdas.

O caráter propositivo precisa ser explicitado. Não se apresentam resultados de uma validação empírica realizada com participantes, porque os documentos analisados não constituem uma coleta original conduzida no âmbito deste artigo. Em lugar de simular oficinas, pareceres ou índices de concordância, desenvolve-se um protocolo que poderá orientar uma etapa posterior de pesquisa de campo. Assim, "construção e validação", no título, designam o objeto metodológico sistematizado: a construção é detalhada em fases e a validação é definida por dimensões, atores, instrumentos e evidências esperadas. A aprovação efetiva dos sinais-termo dependerá de aplicação futura com sinalizantes surdos, especialistas em Libras, professores de Matemática, tradutores-intérpretes e estudantes.

A relevância da proposta reside em articular dimensões frequentemente tratadas de modo separado. Um glossário pode ser terminologicamente consistente e, ainda assim, pouco compreensível para estudantes; pode oferecer bons vídeos, mas não documentar variantes e fontes; pode registrar sinais em SignWriting, mas omitir a definição conceitual; ou pode selecionar formas linguisticamente aceitáveis sem testar sua eficácia em situações de aprendizagem. O modelo defendido neste artigo considera o verbete como uma unidade multimodal e bilíngue, e a validação como processo contínuo, comunitário e interdisciplinar. Após esta introdução, o referencial teórico desenvolve os fundamentos e o percurso proposto; em seguida, as considerações finais retomam a pergunta de pesquisa, explicitam as contribuições e delimitam os próximos passos.

2 Referencial teórico

2.1 Educação bilíngue de surdos, direito linguístico e produção do conhecimento

Uma perspectiva bilíngue de educação de surdos parte do reconhecimento de que a diferença linguística não constitui déficit cognitivo. O acesso tardio à Libras, a escassez de interlocutores proficientes, a formação insuficiente de professores e a ausência de materiais adequados podem produzir defasagens; essas condições sociais e educacionais não autorizam atribuí-las à surdez. Dessbesel, Silva e Shimazaki (2018, p. 496-497) concluem que o estudante surdo organiza o pensamento e interage socialmente por meio da linguagem, sendo a língua de sinais mediadora da elaboração do conhecimento científico. A revisão sistemática das autoras

identificou resultados favoráveis quando a Libras foi articulada a recursos diversos, a cenários investigativos e a práticas planejadas com flexibilidade.

Nessa abordagem, bilinguismo não significa apresentar a mesma informação duas vezes, primeiro em português e depois em Libras. As línguas possuem organizações discursivas, recursos de referenciação e modos de significação próprios. A produção de um material bilíngue exige conceber o conteúdo em Libras, assegurar uma definição adequada na língua de sinais e estabelecer correspondências com o português escrito sem forçar equivalências formais. Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 71) observam que a simples tradução linguística não contempla todas as questões culturais e pragmáticas. No projeto MathLibras, os roteiros eram retextualizados em Libras antes da elaboração da versão em português, de modo que a língua de sinais ocupasse a posição de língua de instrução, e não a de recurso periférico.

Essa inversão de perspectiva é decisiva para um glossário. Se o processo começar e terminar no lema em português, o sinal corre o risco de funcionar como etiqueta visual de uma palavra. Se começar pelo conceito, por sua inserção no sistema geométrico e por sua explicação em Libras, a relação bilíngue pode ser construída sem apagar a autonomia de cada língua. Costa e Silveira (2020, p. 490-491) associam dificuldades de aprendizagem à tradução palavra-sinal e mostram que a referência ostensiva a um objeto não basta para compreender conceitos matemáticos. Consequentemente, o verbete precisa oferecer definição, relações conceituais, exemplos e contrastes, permitindo que o consulente compreenda o uso especializado do sinal.

A educação bilíngue também implica participação ativa da comunidade surda nas decisões sobre a língua. Pesquisadores surdos, professores surdos, estudantes e demais sinalizantes não devem aparecer apenas no momento de testar um produto previamente concluído. D'Azevedo (2019, p. 18) ressalta a importância de profissionais surdos na elaboração de obras terminográficas, por serem usuários da Libras como primeira língua, em colaboração com especialistas do domínio e linguistas. Silva *et al*. (2024, p. 109) relacionam essa participação ao empoderamento comunitário e observam que muitos sinais empregados informalmente nas escolas ainda não possuem registro nem passaram por procedimentos formais de criação e validação.

O protagonismo surdo não elimina a necessidade de uma equipe interdisciplinar. Um sinal pode ser bem-formado na Libras e, contudo,

remeter a uma propriedade inadequada do objeto geométrico. De forma inversa, uma proposta matematicamente precisa pode ser pouco natural, ambígua ou de difícil articulação. Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 56-57) descrevem uma equipe que reunia professores surdos, profissionais de Libras, tradutores-intérpretes, professores de Matemática e colaboradores de áreas audiovisuais. A definição dos sinais, a gravação e a validação eram etapas interligadas. Para o glossário de geometria, essa composição deve incluir, no mínimo, sinalizantes surdos de diferentes trajetórias, especialista em terminologia da Libras, professor de Matemática com domínio do conteúdo, tradutor-intérprete e profissional responsável pelo registro em *SignWriting* e pela gestão técnica do acervo.

O material resultante precisa servir a mais de um público sem perder seu foco principal. Estudantes surdos são os usuários prioritários, mas professores bilíngues, docentes de Matemática que estão aprendendo Libras, tradutores-intérpretes, famílias e pesquisadores também podem consultar a obra. Silva *et al*. (2024, p. 102, 109) defendem que glossários bilíngues potencializam a formação desses grupos e apoiam a produção de materiais didáticos. Isso não significa construir um verbete excessivamente carregado. A solução adequada é organizar camadas de informação: uma consulta inicial simples, com sinal, termo, imagem e definição breve; e níveis adicionais, com variantes, nota conceitual, parâmetros linguísticos, fontes, exemplos e histórico de validação.

É necessário, ainda, evitar que o glossário seja confundido com o currículo ou com a própria aula. A obra oferece apoio à compreensão e à estabilidade comunicativa, mas não substitui o diálogo, a resolução de problemas, a demonstração, a construção de figuras nem a argumentação. Borges e Rossi (2019, p. 19) identificaram, na produção brasileira analisada, a valorização de experiências visuais e a busca de metodologias adequadas, mas também a permanência de práticas pensadas segundo padrões de estudantes ouvintes e a insegurança de professores quanto à própria formação. Um glossário pedagogicamente responsável deve, portanto, ser acompanhado de orientações de uso e integrado a sequências didáticas em que o estudante mobilize os sinais-termo para explicar, comparar, conjecturar e justificar.

O bilinguismo defendido neste trabalho é, assim, uma orientação para toda a arquitetura da obra. A Libras deve aparecer no sinal-termo, na definição em vídeo, nos exemplos e nas relações remissivas; o SignWriting deve registrar a Libras, não uma glosa em português; e o português escrito

deve oferecer equivalência terminológica, definição e apoio à circulação do conhecimento entre os diferentes usuários. Essa organização favorece a acessibilidade sem confundir as funções das línguas e possibilita que o glossário participe de práticas de letramento acadêmico em Libras.

2.2 Visualidade, linguagem matemática e aprendizagem da geometria

A visualidade ocupa lugar central na experiência linguística e educacional de sujeitos surdos, porém não deve ser tratada como preferência decorativa nem como sinônimo de simplificação. Imagens, modelos, diagramas, vídeos e objetos concretos podem tornar relações perceptíveis, mas a aprendizagem matemática exige que essas representações sejam interpretadas por meio de uma linguagem compartilhada. Grützmann, Alves e Lebedeff (2020, p. 54-56) entendem a pedagogia visual como planejamento cultural e linguisticamente situado, no qual a Libras protagoniza a explicação e os recursos visuais são articulados aos objetivos conceituais. O princípio é especialmente relevante para a geometria, pois a aparência de uma figura nem sempre revela todas as propriedades que a definem.

O pensamento geométrico se desenvolve quando o estudante transita entre percepção, descrição, classificação, análise de propriedades e relações dedutivas. Uma imagem de quadrado, por exemplo, pode favorecer o reconhecimento inicial, mas não explicita por si só que todo quadrado é também retângulo e losango, nem permite concluir que uma figura desenhada de maneira inclinada deixou de pertencer à classe. Por isso, a definição terminológica precisa destacar gênero próximo e diferenças específicas, enquanto as atividades devem apresentar exemplos e não exemplos. D'Azevedo e Vilarinho (2020, p. 203) defendem definições objetivas, claras e suficientes para distinguir conceitos próximos. Aplicado à geometria, esse princípio exige que o verbete não dependa exclusivamente de uma ilustração prototípica.

O estudo de Arnoldo Junior, Ramos e Thoma (2013, p. 401-402) oferece uma contribuição importante para compreender a relação entre visualidade, material concreto e produção linguística. Ao manipular o Multiplano, os estudantes puderam visualizar formas, mobilizar classificadores e associar representações a conceitos. Os autores, contudo, alertam que nenhum recurso é "milagroso": o uso repetitivo pode perder

potência e a convenção local de um classificador não garante que ele seja reconhecido por outras comunidades. Essa constatação conduz a dois cuidados para o glossário. Primeiro, a imagem e o modelo devem ser escolhidos por sua função conceitual, não apenas por atratividade. Segundo o registro de um sinal precisa indicar seu alcance, sua fonte e seu estatuto de uso.

Classificadores desempenham papel produtivo nas línguas de sinais, sobretudo quando o sinalizante descreve forma, dimensão, movimento ou disposição espacial. Na ausência de um item lexical estabilizado, podem possibilitar a comunicação e a exploração do objeto. Arnoldo Junior, Ramos e Thoma (2013, p. 388-389, 402) explicam que classificadores convencionados em uma comunidade podem, com a difusão e o uso, adquirir estatuto lexical. Entretanto, classificador, descrição e sinal-termo não são categorias intercambiáveis. O glossário deve registrar se a forma apresentada é um sinal amplamente documentado, uma variante regional, um classificador recorrente, uma proposta criada em oficina ou uma solução provisória para determinado contexto.

A negociação observada por Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1277-1282) mostra como o trabalho lexical pode aprofundar o conhecimento geométrico. Ao propor sinais para triângulo, quadrado, círculo, ângulo e vértice, os estudantes recorreram à configuração das figuras, ao número de lados, à igualdade de segmentos e a outros traços. A aceitação coletiva dos sinais estabeleceu uma linguagem comum e ampliou a participação. O aspecto central não é transformar toda aula em oficina lexicográfica, mas reconhecer que a discussão sobre "o que este sinal destaca" e "como ele se distingue de outro" pode funcionar como discussão sobre propriedades matemáticas.

Essa possibilidade exige cuidado com a iconicidade. Um sinal que desenha no espaço a forma de um círculo pode ser eficiente; outro que reproduz uma pirâmide prototípica pode induzir o consulente a associar o conceito apenas às construções egípcias. Alves, Santos e Guimarães (2026, p. 10-11) identificaram justamente casos em que sinais disponíveis remetiam ao significado cotidiano ou histórico, e não ao conceito matemático. A iconicidade deve ser analisada em relação à produtividade linguística, à economia articulatória, à diferenciação e à adequação conceitual. Quanto mais um sinal depender de uma representação única, maior a necessidade de exemplos variados e de uma definição que explicite a classe.

O glossário deve combinar ao menos quatro formas de visualização. A primeira é a realização do sinal em vídeo, que preserva movimento, ritmo e expressões não manuais. A segunda é o registro em *SignWriting*, que torna visível a composição paramétrica e permite leitura sem reprodução audiovisual. A terceira é a representação matemática, formada por figura, diagrama, símbolo ou construção geométrica. A quarta é o contexto de uso, apresentado em uma frase sinalizada ou em uma situação-problema. Essas formas não são redundantes: cada uma responde a uma pergunta diferente — como se sinaliza, como se escreve, o que o conceito representa e como ele funciona no discurso.

Também é necessário considerar a diversidade interna da geometria escolar. Na geometria plana, predominam relações entre pontos, retas, ângulos, polígonos, circunferências, medidas e transformações. Na geometria espacial, entram em cena planos, posições relativas, poliedros, corpos redondos, áreas e volumes. Na geometria analítica, termos geométricos se articulam a coordenadas, equações e vetores. Smolski *et al*. (2020, p. 249, 266) organizaram sua proposta em geometria plana e espacial, enquanto Alves, Santos e Guimarães (2026, p. 14-17) identificaram lacunas também em conteúdos mais abstratos. Para evitar um corpus indefinido, recomenda-se iniciar pelos conceitos estruturantes da Educação Básica e expandir o acervo por versões.

A visualidade, nesse modelo, não é uma ilustração acrescentada após a redação do verbete. Ela integra a análise do conceito, a escolha ou criação do sinal, a definição em Libras, o registro em SignWriting e o teste pedagógico. Cada imagem deve ser examinada quanto ao que evidencia e ao que oculta; cada vídeo deve ser avaliado quanto à legibilidade; e cada escrita deve ser conferida quanto à correspondência com a realização sinalizada. Essa integração impede que o glossário se torne um catálogo de gestos dissociado do pensamento geométrico.

2.3 Terminologia, sinais-termo e precisão conceitual

As línguas se expandem à medida que seus usuários participam de novos domínios de atividade. A presença crescente da Libras na Educação Básica, no Ensino Superior, na pesquisa e nas profissões demanda unidades capazes de nomear conceitos especializados. Albres (2024, p. 6) recupera a noção de sinal-termo para designar a unidade da língua de sinais que estabelece relação conceitual com conteúdos semânticos de uma

linguagem de especialidade. O elemento distintivo não é a raridade nem a complexidade formal do sinal, mas sua função no discurso especializado. Um sinal de uso comum pode adquirir valor terminológico em contexto; em outros casos, torna-se necessário selecionar, adaptar ou criar uma forma para reduzir ambiguidades.

Termo e conceito não se confundem. O conceito é uma unidade de conhecimento constituída por características e relações; o termo é a designação linguística usada por uma comunidade especializada. Essa distinção impede que a elaboração comece pela procura de um "sinal para a palavra". A unidade de partida deve ser uma ficha conceitual: domínio, definição, posição no sistema, conceitos superordenados e subordinados, relações associativas, símbolos, exemplos, não exemplos e contextos curriculares. Somente depois dessa análise se avaliam as designações já existentes em Libras e a necessidade de novas propostas.

D'Azevedo e Vilarinho (2020, p. 203) explicam que a definição terminológica precisa ser suficiente para diferenciar um conceito de outros da mesma classe. No campo geométrico, "paralelogramo" não pode ser definido apenas como figura de quatro lados, pois essa formulação inclui todo quadrilátero; "altura do triângulo" não pode ser apresentada apenas como uma linha vertical, uma vez que se trata do segmento perpendicular traçado de um vértice à reta que contém o lado oposto; e "circunferência" não deve ser confundida com "círculo". A precisão da definição em português e em Libras é condição para avaliar se o sinal-termo destaca traços pertinentes ou produz associações equivocadas.

O estudo de D'Azevedo e Vilarinho (2020, p. 219) mostra que a reformulação de definições em português antecedeu a criação dos sinais-termo e das definições em Libras no campo das equações. Os autores relacionaram a estrutura das definições à formação morfológica dos sinais, respeitando a organização da unidade terminológica sinalizada. Para a geometria, o procedimento sugere uma sequência: analisar as definições encontradas em livros e dicionários; identificar convergências, omissões e circularidades; redigir uma definição escolar rigorosa; discutir o conceito em Libras; e somente então avaliar as formas sinalizadas.

A busca documental deve reconhecer a variação como propriedade linguística. Diferentes regiões, escolas e grupos podem usar sinais distintos para o mesmo conceito, e um mesmo sinal pode adquirir valores diferentes conforme o domínio. Alves, Santos e Guimarães (2026, p. 11-13) registraram variantes nas fontes consultadas e observaram ambiguidades

entre significados cotidianos e matemáticos. A resposta adequada não é escolher silenciosamente uma forma e rotulá-la como correta para todo o país. O glossário deve apresentar as variantes verificadas, informar localização e fonte, explicar os critérios de seleção da forma de entrada e permitir revisão quando novos dados de uso forem documentados.

Padronização e normalização também precisam ser tratadas com prudência. Um glossário escolar pode contribuir para estabilizar usos em determinado contexto, mas não possui autoridade isolada para decretar uma forma nacional. A validação comunitária confere legitimidade ao processo, não elimina a dinâmica da língua. Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1281-1282) demonstram que sinais negociados localmente podem ser pedagogicamente eficazes e lexicalmente produtivos. Arnoldo Junior, Ramos e Thoma (2013, p. 402-403) lembram, contudo, que a circulação entre comunidades é necessária para a difusão. Por isso, propõe-se que cada verbete declare seu estatuto: documentado, variante, preferencial no corpus, candidato, validado no estudo-piloto ou em revisão.

Outro risco é a inicialização automática, isto é, a escolha de uma configuração de mão correspondente à primeira letra do termo em português. A inicialização integra processos de empréstimo e aparece em sinais da Libras, mas seu emprego não deve ser a solução padrão para toda lacuna. No estudo de Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1281), estudantes combinaram inicialização e propriedades matemáticas. A pertinência de uma proposta depende da naturalidade fonológica, da distinção em relação a sinais existentes, da memorização, do potencial de uso em enunciados e da avaliação de sinalizantes surdos. A letra pode participar da forma; não deve substituir a análise conceitual.

A terminologia geométrica apresenta ainda relações de polissemia e multidimensionalidade. “Base” pode designar um lado de um polígono escolhido como referência, uma face de um sólido ou uma grandeza em outros campos matemáticos. “Plano” aparece como objeto geométrico e como adjetivo. “Raio” pode designar segmento, medida ou fenômeno físico. O verbete deve separar acepções quando houver conceitos distintos, indicar o domínio e estabelecer remissões. Definições circulares — como definir “reta paralela” por “paralelismo” e vice-versa — devem ser evitadas por meio de uma rede conceitual planejada.

O sinal-termo precisa ser testado em discurso, e não apenas isoladamente. Uma forma pode parecer clara em uma gravação curta, mas dificultar flexões, apontamentos, concordância espacial ou combinações

frequentes. O teste deve incluir frases definicionais, comparações, explicações de procedimentos e resolução de problemas. Barros (2022, p. 300-302) demonstra, no ensino de *SignWriting*, que tarefas comunicativas permitem avaliar a língua em uso, com preparação, execução e reflexão posterior. A mesma lógica pode orientar o teste dos sinais-termo: o participante deve utilizar a forma para alcançar um objetivo matemático, e não apenas reproduzi-la.

Por fim, precisão não significa rigidez. Uma definição escolar precisa ser matematicamente correta e adequada ao nível de ensino; um sinal-termo precisa favorecer a comunicação sem pretender codificar na própria forma todas as características do conceito. O equilíbrio é alcançado pela distribuição de informação entre os componentes do verbete. O sinal designa; a definição delimita; a imagem exemplifica; o contexto demonstra o uso; as remissões situam o conceito; e as notas registram variação e decisões. A qualidade nasce da coerência do conjunto.

2.4 Glossários bilíngues em Libras: funções, macroestrutura e microestrutura

Glossários são obras terminográficas delimitadas por um domínio, um público e uma finalidade. D'Azevedo (2019, p. 4) observa que podem ser organizados alfabeticamente, sistematicamente ou por uma combinação das duas ordens e incluir informação gramatical, definição, remissivas e contextos. Diferem de léxicos que oferecem apenas equivalentes e de dicionários terminológicos de maior abrangência. No caso da geometria escolar, a denominação "glossário" é adequada porque o projeto seleciona um conjunto controlado de conceitos, apresenta informações pedagógicas e prevê expansão modular.

A função primária da obra é apoiar o acesso ao conhecimento geométrico em Libras. Entre as funções secundárias estão documentar usos, explicitar variantes, favorecer a preparação de aulas, auxiliar a tradução-interpretação, apoiar a formação de professores e estimular práticas de leitura e escrita da Libras. Silva *et al*. (2024, p. 102, 109) associam glossários à expansão linguística e à produção de materiais acessíveis. Alves, Santos e Guimarães (2026, p. 1) indicam que a ausência de repertório definido produz ambiguidades e lacunas comunicativas, enquanto uma estrutura organizada pode ampliar a autonomia do estudante.

A macroestrutura corresponde à organização global do glossário. Deve informar título, objetivo, usuários, domínio, critérios de seleção, equipe, línguas contempladas, sistema de escrita, convenções, formas de navegação, política de variantes, níveis de validação, versão e data de atualização. D'Azevedo (2019, p. 18) encontrou, em obras analisadas, carência de informações sobre objetivos e público-alvo. Essa omissão dificulta a avaliação e pode levar o consulente a interpretar uma proposta local como repertório exaustivo. No modelo aqui defendido, a apresentação da obra é parte do compromisso científico.

Uma organização exclusivamente alfabética em português facilita a busca de quem conhece o lema, mas mantém a língua portuguesa como porta única de entrada. Recomenda-se uma macroestrutura híbrida. O usuário deve poder consultar por ordem alfabética do termo em português; por mapa conceitual da geometria; por nível ou unidade curricular; por configuração de mão ou outro parâmetro do sinal; e por relações como figuras planas, sólidos, medidas, posições e transformações. A busca pelo *SignWriting* pode, futuramente, permitir recuperação por símbolos ou sequências gráficas. Essa multiplicidade reconhece diferentes perfis de consulentes.

A microestrutura corresponde às informações reunidas em cada verbete. Alves, Santos e Guimarães (2026, p. 16-17) propõem termo, definição, imagem e vídeo acessível por link ou código QR. A análise de D'Azevedo (2019, p. 18) acrescenta lição relacionada, exemplos, formação paramétrica e participação de especialistas. Para um glossário com registro em *SignWriting*, a microestrutura mínima deve conter: lema em português; domínio e categoria conceitual; sinal-termo em vídeo; escrita do sinal; definição em Libras; definição em português; representação matemática; exemplo de uso; variantes; fontes; remissões; notas; e estatuto de validação.

Os componentes não devem aparecer como itens independentes. A definição em Libras precisa corresponder à definição em português quanto ao núcleo conceitual, ainda que sua estrutura discursiva não seja uma tradução linear. A imagem deve representar o mesmo conceito, evitando protótipos enganosos. O *SignWriting* deve registrar a realização do vídeo de entrada, ou indicar claramente quando documenta uma variante. O exemplo precisa usar o sinal no sentido definido. As remissões devem conduzir a conceitos necessários, como "quadrilátero" em "trapézio", ou a contrastes relevantes, como "círculo" e "circunferência".

O Quadro 1 sintetiza uma proposta de microestrutura para cada verbete.

Quadro 1 – Componentes e critérios de validação da microestrutura

Componente	Função no verbete	Critério principal de validação
Lema em português	Identificar a designação curricular e permitir busca alfabética	Correspondência com o conceito e com a terminologia escolar
Categoria e mapa conceitual	Situar o termo no sistema da geometria	Coerência das relações hierárquicas e associativas
Sinal-termo em vídeo	Apresentar a realização em Libras	Naturalidade, legibilidade, adequação paramétrica e uso
Registro em *SignWriting*	Documentar a forma escrita da Libras	Correspondência com o vídeo e legibilidade por usuários do sistema
Definição em Libras	Delimitar o conceito na língua de instrução	Precisão matemática, clareza discursiva e compreensão
Definição em português	Apoiar a relação bilíngue e a consulta docente	Gênero próximo, diferença específica e adequação escolar
Imagem, diagrama ou modelo	Evidenciar propriedades e relações	Pertinência conceitual, diversidade de exemplos e ausência de indução
Exemplo em contexto	Demonstrar o uso do sinal-termo em discurso	Compatibilidade semântica, sintática e pedagógica
Variantes e localização	Registrar diversidade linguística	Fonte verificável, região, grupo ou contexto de uso
Fontes e histórico	Dar rastreabilidade às decisões	Referência completa, data, versão e autoria
Remissões e notas	Conectar conceitos e prevenir ambiguidades	Utilidade para navegação e explicitação de contrastes
Estatuto de validação	Informar a maturidade da entrada	Evidências registradas e aprovação nas dimensões previstas

Fonte: elaboração própria, com base em D'Azevedo (2019), D'Azevedo e Vilarinho (2020), Silva *et al.* (2024) e Alves, Santos e Guimarães (2026).

As definições devem ser redigidas em dois níveis. Uma definição breve atende à consulta imediata; uma nota conceitual pode aprofundar propriedades, casos limites e distinções. Para "prisma", por exemplo, a

definição breve identifica o poliedro e suas bases congruentes e paralelas, enquanto a nota explica faces laterais e classificações. Essa separação evita transformar o verbete em capítulo de livro e, ao mesmo tempo, protege a precisão. D'Azevedo e Vilarinho (2020, p. 203) sustentam que a definição não precisa reunir todas as características possíveis, mas deve distinguir o conceito.

O vídeo deve apresentar enquadramento, iluminação, contraste e velocidade adequados, além de repetição controlável e possibilidade de exibição em câmera lenta. A gravação precisa preservar mãos, rosto e espaço de sinalização. Quando houver definição ou exemplo, recomenda-se vídeo separado do sinal isolado, para que o usuário não confunda a unidade lexical com a explicação. O registro em *SignWriting* deve estar disponível como imagem vetorial ou em alta resolução, acompanhado de alternativa textual que identifique sua função para tecnologias assistivas quando a plataforma permitir.

As imagens geométricas devem incluir variação de orientação, tamanho e proporção. Se todo triângulo escaleno for desenhado com a base horizontal e o maior lado à esquerda, o estudante pode associar o conceito ao protótipo em vez de às propriedades. Para classes inclusivas, convém oferecer exemplos e não exemplos em contraste. Na geometria espacial, diferentes perspectivas e, quando possível, modelos manipuláveis ou animações podem reduzir ambiguidades entre a representação bidimensional e o objeto tridimensional. O princípio é utilizar a multimodalidade para distribuir e integrar informação, não para repetir o mesmo conteúdo superficialmente.

O histórico do verbete é indispensável para uma obra viva. Deve registrar data de inclusão, fontes consultadas, participantes da análise, alterações, justificativas e versões anteriores. Novas variantes podem ser incorporadas sem apagar as formas já documentadas. Quando uma entrada for revista por inadequação conceitual ou linguística, a plataforma deve indicar a mudança e desaconselhar o uso anterior, em vez de removê-lo silenciosamente. Essa prática dá transparência, protege a memória do projeto e favorece novas pesquisas.

2.5 SignWriting como registro da Libras e componente do verbete

O *SignWriting* foi criado para registrar línguas de sinais por meio de símbolos organizados no espaço gráfico. Diferentemente de uma glosa,

que representa em palavras de uma língua oral uma sequência sinalizada, o sistema procura escrever configurações de mão, orientação, localização, contato, movimento e expressões não manuais. Barros (2022, p. 290-291) explica que o Alfabeto Internacional do *SignWriting* reúne os símbolos empregados na composição dos sinais e permite representar relações espaciais de difícil transcrição para o português. Essa característica torna o sistema pertinente à terminologia geométrica, na qual direção, forma e posição participam tanto dos conceitos quanto de diversas soluções lexicais.

O registro escrito acrescenta ao glossário uma forma de permanência e análise. O vídeo preserva a dinâmica completa da sinalização, mas exige equipamento, reprodução e atenção temporal; a escrita possibilita visualizar componentes, comparar variantes e citar uma forma em materiais impressos ou digitais. Moreira e Rosado (2020, p. 204) sustentam que a escrita de sinais se soma à escrita da língua majoritária e pode favorecer a elaboração do pensamento sem exigir, a cada registro, uma tradução mental para outra estrutura linguística. Não se trata de opor vídeo e escrita, mas de integrá-los como representações complementares da Libras.

O *SignWriting* também pode ampliar práticas de letramento acadêmico. Nascimento *et al*. (2024, p. 171, 188) transcreveram conceitos especializados da Linguística Sistêmico-Funcional e defenderam o envolvimento da comunidade surda, o respeito a variantes e a ampliação do repertório teórico-analítico. Paz (2026, p. 1-3) relata o uso do sistema em conteúdos de conjuntos numéricos, articulado a imagens, diagramas, Libras e mediação docente. Embora esses trabalhos pertençam a domínios diferentes, ambos indicam que a escrita de sinais pode participar da circulação de conceitos científicos, desde que seja acompanhada de explicação e uso pedagógico.

Há, contudo, limites que precisam aparecer na própria proposta. Freitas (2020, p. 10-12) observa que o uso social do *SignWriting* permanece restrito e que sua expansão depende de formação, materiais e políticas linguísticas. Barros (2022, p. 301-302) identifica a necessidade de metodologias de ensino que tornem o sistema parte natural das práticas de Libras. Consequentemente, o verbete não pode presumir que todo consulente domine a escrita. Deve oferecer uma legenda de símbolos, tutoriais, opção de ampliar a grafia, correspondência imediata com o vídeo e atividades graduadas de leitura.

Gonçalves Filho (2025, p. 1) associa a leitura acadêmica em *SignWriting* ao conforto linguístico e à identificação cultural de participantes

surdos. A afirmação precisa ser interpretada com cautela, pois a adesão ao sistema varia e o próprio título da publicação não coincide integralmente com o objeto descrito em seu resumo. Ainda assim, o estudo reforça a necessidade de avaliar a experiência real dos usuários, em vez de presumir benefícios universais. Na validação do glossário, devem ser incluídos tanto leitores experientes quanto iniciantes, e as dificuldades relatadas precisam orientar revisões de tamanho, espaçamento, ordenação e explicação dos símbolos.

Para produzir a escrita de cada sinal-termo, recomenda-se partir da gravação validada e realizar transcrição independente por profissionais que dominem o sistema. As versões devem ser comparadas, justificadas e reconciliadas com participação do sinalizante. A conferência precisa verificar todos os parâmetros visíveis e a disposição no espaço, evitando que uma grafia simplificada altere a realização. Quando duas variantes possuírem diferenças relevantes, cada uma deverá receber sua própria escrita. O arquivo-fonte deve ser preservado em formato editável e associado à versão do verbete.

No desenho pedagógico, o SignWriting não deve aparecer como ornamento. O estudante pode comparar sinal e grafia, localizar símbolos, completar uma escrita, selecionar a grafia correspondente a um vídeo, ler um enunciado curto ou empregar o sinal-termo em uma explicação escrita. A abordagem baseada em tarefas descrita por Barros (2022, p. 292-302) sugere uma progressão composta por preparação, tarefa comunicativa e reflexão. Aplicada ao glossário, essa progressão permite que a escrita seja utilizada para compreender e comunicar geometria, e não apenas para memorizar símbolos.

2.6 Percurso proposto para a construção do glossário de geometria

A construção deve começar pela definição de governança, público e escopo. A equipe precisa estabelecer quem decide, como os conflitos serão registrados, quais comunidades serão consultadas e de que forma autoria e contribuição serão reconhecidas. O primeiro recorte recomendado abrange conceitos estruturantes de geometria plana e espacial na Educação Básica, com inclusão gradual de geometria analítica. A seleção não deve prometer exaustividade: cada versão precisa declarar níveis de ensino, documentos curriculares, coleções didáticas e regiões contempladas.

Em seguida, realiza-se a extração terminológica. Os termos são coletados em matrizes curriculares, livros, avaliações, planos de ensino e materiais produzidos em Libras. Alves, Santos e Guimarães (2026, p. 7-9) demonstram a utilidade de relacionar conteúdos, assuntos, anos escolares e termos antes de consultar sinais. Para cada candidato, cria-se uma ficha com definição preliminar, frequência, centralidade conceitual, símbolos, relações e situações de uso. Recebem prioridade os conceitos recorrentes, aqueles que estruturam aprendizagens posteriores e os que apresentam lacuna, ambiguidade ou variação relevante.

A terceira fase é a documentação do uso. Devem ser consultados dicionários, glossários, repositórios universitários, videoaulas, publicações e registros de comunidades. Cada ocorrência recebe fonte, data, região, contexto, estatuto e observações paramétricas. O objetivo não é encontrar rapidamente uma forma para preencher a célula, mas construir evidência sobre o repertório existente. D'Azevedo (2019, p. 18) mostra que obras de qualidade resultam da análise de estruturas e fontes, enquanto Silva *et al.* (2024, p. 109) alertam para sinais escolares empregados sem registro ou validação formal.

Depois da pesquisa documental, a equipe produz dossiês conceituais bilíngues para as oficinas. O professor de Matemática explica relações, exemplos e não exemplos; sinalizantes surdos discutem as explicações em Libras; e o especialista em terminologia identifica sinais existentes, classificadores, extensões semânticas e possíveis lacunas. Quando houver forma documentada e adequada, prioriza-se seu registro. Quando houver variantes, preserva-se a diversidade. Quando nenhuma forma atender ao conceito, podem ser elaboradas propostas, sem atribuir-lhes imediatamente o estatuto de sinal consolidado.

A negociação não se resume a uma votação de preferência. Cada proposta deve ser analisada quanto à forma linguística, distinção de sinais próximos, motivação conceitual, esforço articulatório, possibilidade de uso em enunciados, risco de ambiguidade e aceitação comunitária. A experiência de Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1277-1282) demonstra o valor de construir significados coletivamente; o estudo de Arnoldo Junior, Ramos e Thoma (2013, p. 402-403) evidencia que a circulação além do grupo local permanece necessária. As decisões devem ser gravadas e justificadas, inclusive quando não houver consenso.

Uma vez selecionada a forma candidata, elaboram-se vídeo, *SignWriting*, definição em Libras, definição em português, imagem,

exemplo e remissões. Esses componentes precisam ser produzidos de modo iterativo: uma dificuldade de escrever o sinal pode revelar inconsistência na gravação; um exemplo pode expor polissemia; uma imagem pode mostrar que a definição está ampla; e a tradução da definição pode indicar que as duas línguas não estão delimitando o mesmo conceito. O verbete somente segue para validação quando o conjunto apresenta coerência interna.

O projeto deve trabalhar com versões. Na versão piloto, um número limitado de conceitos permite testar a arquitetura e o protocolo; depois, novos campos são incorporados por lotes. Um núcleo inicial pode incluir ponto, reta, semirreta, segmento, plano, ângulo, paralelismo, perpendicularidade, triângulos, quadriláteros, circunferência, círculo, polígonos, prismas, pirâmides, cilindro, cone, esfera, área e volume. A lista é ilustrativa e deve ser confirmada pelo corpus curricular, não por intuição isolada.

Por fim, a publicação precisa ser preparada desde o início como acervo atualizável. Além da edição digital acessível, versões impressas podem utilizar SignWriting, imagens e códigos QR para os vídeos. O website deve permitir filtros, busca, contraste, ampliação, legendas e download de fichas. Smolski et al. (2020, p. 266) destacam o apelo visual do ambiente digital, e Alves, Santos e Guimarães (2026, p. 16-17) demonstram a utilidade da multimodalidade. A tecnologia, porém, deve servir à informação terminológica e não ocultar a proveniência ou o estatuto dos dados.

2.7 Validação linguística, conceitual, pedagógica e tecnológica

Validar um glossário não significa declarar imutável cada sinal. Significa reunir evidências suficientes de que o verbete cumpre sua finalidade, informar os limites dessas evidências e manter mecanismos de revisão. A validação deve ocorrer em ciclos e contemplar dimensões distintas. Uma forma pode ser linguisticamente natural e conceitualmente inadequada; uma definição pode ser correta e pouco compreensível; uma entrada pode ser clara e impossível de localizar na interface. Nenhuma dimensão, isoladamente, autoriza a aprovação final.

A validação linguística é conduzida prioritariamente por sinalizantes surdos proficientes e especialistas em Libras. Avaliam-se parâmetros, naturalidade, distinção, variação, aceitabilidade, produtividade em discurso e possíveis conflitos com sinais existentes. A diversidade regional e geracional do painel deve ser planejada conforme o escopo. A opinião majoritária é

uma evidência, mas não substitui a análise: divergências podem indicar variantes legítimas ou problemas de delimitação. O relatório deve registrar justificativas, não apenas marcas de "aprovado" ou "reprovado".

A validação terminológica verifica a relação entre designação e conceito. Especialistas em terminologia e membros surdos da equipe examinam se a unidade funciona como sinal-termo, se o domínio está claro, se variantes e sinônimos foram tratados corretamente e se as remissões formam uma rede coerente. Albres (2024, p. 6-8) destaca a precisão conceitual e as informações de micro e macroestrutura; D'Azevedo (2019, p. 18) defende a presença conjunta de profissionais surdos, especialistas do domínio e linguistas. Essa triangulação reduz o risco de transformar uma descrição ocasional em entrada preferencial.

A validação conceitual cabe a professores e pesquisadores de Matemática, em diálogo com os demais participantes. São examinadas definição, representação, símbolos, exemplos, não exemplos e adequação ao nível escolar. Nenhuma entrada deve ser aprovada se contiver erro crítico, ainda que o sinal seja amplamente usado. Quando um uso consolidado carregar motivação imprecisa, a solução pode ser mantê-lo como designação documentada e fortalecer a definição, ou propor alternativa claramente identificada; a escolha precisa ser discutida com a comunidade, não imposta pela autoridade disciplinar.

A validação do *SignWriting* exige correspondência com o vídeo e legibilidade. Pelo menos duas leituras técnicas devem comparar configuração, orientação, movimento, contato, localização e expressões não manuais. Leitores surdos experientes verificam se a grafia permite recuperar a forma; iniciantes avaliam se a apresentação e os apoios são compreensíveis. Discordâncias são reconciliadas em sessão registrada. A escrita aprovada recebe versão e vínculo com a gravação correspondente, evitando que atualizações futuras se desencontrem.

A validação pedagógica ocorre em tarefas de compreensão e uso, e não apenas em questionário de opinião. Estudantes podem classificar figuras a partir de uma definição em Libras, explicar diferenças entre conceitos próximos, escolher exemplos e não exemplos, interpretar um problema ou produzir uma justificativa empregando o sinal-termo. Professores e intérpretes observam se a entrada reduz ambiguidades e apoia a preparação da aula. Dessbesel, Silva e Shimazaki (2018, p. 495-497) identificam resultados favoráveis para negociação de sinais, educação bilíngue,

recursos visuais e mediação; tais resultados sustentam a combinação dessas evidências no teste.

A validação tecnológica e de usabilidade verifica se usuários reais encontram e compreendem a informação. O teste deve incluir busca pelo termo, navegação por categoria, reprodução do vídeo, ampliação do *SignWriting*, acesso a variantes, leitura em dispositivos móveis e compreensão dos rótulos de validação. Também se examinam contraste, foco de teclado, legendas, alternativas textuais e estabilidade dos códigos QR. Uma entrada tecnicamente perfeita perde função se a interface dificulta seu acesso.

O Quadro 2 organiza as dimensões, os participantes e as evidências mínimas esperadas.

Quadro 2 – Dimensões da validação do glossário

Dimensão	Participantes centrais	Evidências para decisão
Linguística	Sinalizantes surdos e especialistas em Libras	Naturalidade, distinção, uso em enunciados, variantes e justificativas registradas
Terminológica	Terminólogos, pesquisadores surdos e equipe de Libras	Correspondência sinal-termo/conceito, domínio, remissões, fontes e estatuto
Conceitual	Professores e pesquisadores de Matemática	Definição correta, exemplos e não exemplos, símbolos e adequação escolar
SignWriting	Transcritores, sinalizante do vídeo e leitores surdos	Correspondência paramétrica, recuperação da forma, legibilidade e versão
Pedagógica	Estudantes surdos, professores bilíngues e intérpretes	Compreensão, uso em tarefas, redução de ambiguidades e observação de aula
Tecnológica	Usuários, desenvolvedores e avaliadores de acessibilidade	Localização, navegação, reprodução, responsividade, contraste e estabilidade
Comunitária	Representantes das comunidades abrangidas	Aceitação do processo, reconhecimento de variantes e canal de contestação

Fonte: elaboração própria, com base em D'Azevedo (2019), Dessbesel, Silva e Shimazaki (2018), Grützmann, Alves e Lebedeff (2020) e Silva *et al.* (2024).

Propõem-se quatro estatutos públicos para os verbetes: “candidato”, quando a forma está em análise; “validado em oficina”, quando recebeu avaliação linguística e conceitual inicial; “validado pedagogicamente”, quando foi compreendido e utilizado em tarefas; e “em revisão”, quando surgiram novas evidências ou problemas. O rótulo precisa trazer data, contexto e alcance. Esse sistema evita a aparência de consenso nacional e permite que escolas adotem o material conhecendo seu nível de maturidade.

Os critérios de decisão devem ser definidos antes da coleta. Erro conceitual crítico, conflito linguístico grave ou incompatibilidade entre vídeo e escrita impedem a publicação como forma validada. Divergência regional não constitui erro e deve gerar registro de variantes. Dificuldade pedagógica exige revisão da definição, da imagem ou do exemplo, e não necessariamente rejeição do sinal. Problemas de usabilidade podem suspender a entrada até que o acesso seja corrigido. Todas as alterações retornam às dimensões afetadas.

A dimensão ética atravessa o processo. Participantes precisam compreender a finalidade das gravações, autorizar o uso de imagem e sinalização, conhecer as formas de atribuição e poder solicitar correções. A contribuição linguística e cultural não deve ser invisibilizada. A equipe também precisa evitar que o glossário seja utilizado para deslegitimar sinais locais. Um canal permanente de envio de variantes, críticas e evidências transforma a validação em relação continuada com os usuários.

2.8 Uso pedagógico, formação docente e limites da proposta

O glossário alcança sua finalidade quando integrado a práticas de ensino. Antes da aula, pode apoiar o planejamento bilíngue e a discussão entre professor e intérprete. Durante a atividade, permite consultar definições, comparar representações e estabilizar referências. Depois, pode servir a tarefas de revisão, produção em Libras e leitura de *SignWriting*. Paz (2026, p. 1-3) relata que o planejamento conjunto e a articulação entre imagens, diagramas, Libras e escrita de sinais favoreceram participação em conteúdos matemáticos. A experiência reforça a necessidade de vincular o recurso ao percurso didático.

Para a geometria, são especialmente produtivas atividades que solicitem descrição de propriedades, classificação, construção, comparação e justificativa. O estudante pode consultar “quadrado”, analisar variantes de orientação e explicar por que todas pertencem à mesma classe; pode

contrastar círculo e circunferência; ou relacionar planificações a sólidos. O sinal-termo oferece estabilidade comunicativa, enquanto a tarefa produz significado. O glossário não deve antecipar respostas nem substituir a investigação.

A formação docente precisa abordar Libras, linguagem matemática, pedagogia visual, uso crítico de glossários e noções de *SignWriting*. Borges e Rossi (2019, p. 19) registram insegurança de professores e escassez de formação específica; Silva *et al*. (2024, p. 102-109) defendem o glossário como apoio à formação bilíngue. Materiais de orientação devem explicar a política de variantes, impedir o uso prescritivo e sugerir sequências de atividades. Professores que ainda não dominam Libras podem consultar a obra, mas não devem tomá-la como substituto da aprendizagem da língua nem da colaboração com profissionais e comunidades surdas.

Entre os limites estão o recorte curricular, a variação regional, a mudança linguística, o acesso desigual à tecnologia e a familiaridade heterogênea com o *SignWriting*. O corpus documental não representa todas as comunidades brasileiras, e a validação futura não poderá transformar uma amostra localizada em norma nacional. Além disso, o uso de imagens e sinais motivados visualmente pode reforçar protótipos se não houver diversidade de exemplos. A publicação por versões e a transparência do histórico são respostas parciais, não eliminação desses limites.

O principal limite do presente artigo é não executar a etapa empírica. O protocolo foi construído por comparação de estudos e deve ser submetido à avaliação de uma equipe com protagonismo surdo antes de orientar uma obra pública. Sua contribuição é oferecer uma base verificável para essa próxima fase, impedir que a "validação" seja reduzida a uma escolha informal e estabelecer que precisão matemática, legitimidade linguística, compreensão pedagógica e usabilidade precisam ser demonstradas em conjunto.

3 Considerações finais

A análise realizada permite responder que a construção e a validação de um glossário de sinais-termo da geometria em Libras devem partir do conceito, ocorrer com protagonismo surdo e articular evidências linguísticas, terminológicas, matemáticas, pedagógicas e tecnológicas. O problema não é apenas a falta quantitativa de sinais. Também estão em jogo a ambiguidade de formas existentes, a tradução literal orientada pelo

português, a ausência de registro de variantes, a fragilidade das definições e a pouca transparência sobre como as escolhas foram feitas. Um glossário confiável precisa tornar essas decisões visíveis.

Os estudos de geometria mostram que a negociação lexical pode favorecer a participação e a análise de propriedades, mas também que classificadores e convenções locais não se tornam automaticamente sinais-termo de ampla circulação. As pesquisas terminográficas demonstram a importância de delimitar corpus, público, macroestrutura, microestrutura e fontes. Os trabalhos sobre pedagogia visual indicam que a Libras deve ser língua de instrução, enquanto imagem e tecnologia precisam ser integradas à construção conceitual. A literatura sobre *SignWriting* sustenta seu valor como registro da Libras, mas adverte para a formação ainda limitada dos usuários e para a necessidade de práticas sociais de leitura.

Com base nessa convergência, propôs-se um verbete multimodal formado por lema em português, categoria conceitual, vídeo do sinal-termo, registro em *SignWriting*, definição em Libras, definição em português, representação geométrica, exemplo, variantes, fontes, remissões e estatuto de validação. A organização híbrida permite consulta por português, campo conceitual, nível curricular e características do sinal. O histórico de versões assegura rastreabilidade e impede que alterações ou variantes sejam apagadas.

O percurso de construção compreende governança, delimitação curricular, extração terminológica, documentação do uso, preparação de dossiês conceituais, oficinas interdisciplinares, produção integrada dos componentes do verbete e publicação por versões. A validação foi organizada em sete dimensões: linguística, terminológica, conceitual, *SignWriting*, pedagógica, tecnológica e comunitária. Em todas elas, a decisão deve ser acompanhada de evidências e justificativas. A divergência regional deve ser documentada; o erro conceitual deve impedir a aprovação; e a dificuldade pedagógica deve desencadear revisão do conjunto.

O *SignWriting* ocupa, nessa proposta, uma função complementar e substantiva. Complementar porque não substitui vídeo, interação em Libras ou português escrito; substantiva porque registra a própria língua de sinais, permite comparar formas e amplia possibilidades de letramento. Sua presença somente se justifica se a grafia corresponder ao vídeo, for legível, puder ser ampliada e estiver integrada a atividades de uso. Um símbolo inserido como imagem decorativa não realiza acessibilidade.

Também se conclui que o glossário não deve ser apresentado como mecanismo de padronização nacional. A obra pode apoiar a estabilização de usos em contextos educacionais, registrar formas consolidadas e oferecer propostas quando houver lacunas, mas precisa declarar alcance, fonte e maturidade de cada entrada. O reconhecimento da variação protege a Libras como língua viva e evita que a autoridade acadêmica silencie práticas comunitárias. A validação, nesse sentido, é uma relação ética de corresponsabilidade.

Como o artigo é bibliográfico e propositivo, não se afirma que os sinais de um glossário específico já tenham sido validados. A etapa seguinte deverá constituir equipe interdisciplinar, selecionar um lote piloto de termos, obter os consentimentos necessários, conduzir oficinas em Libras, produzir vídeos e grafias, aplicar tarefas com estudantes e revisar a interface. Somente após esse percurso os verbetes poderão receber os estatutos previstos. Estudos posteriores deverão comparar a compreensão antes e depois do uso, investigar a leitura do *SignWriting* por usuários com diferentes níveis de experiência e acompanhar a circulação das variantes ao longo do tempo.

Em síntese, um glossário de geometria em Libras será pedagogicamente relevante se não se limitar a nomear figuras. Ele deverá contribuir para que estudantes surdos definam, relacionem, classifiquem, conjecturem e argumentem em sua língua. Quando o sinal-termo, a definição, o *SignWriting*, a imagem e o exemplo funcionam de modo coerente, o verbete deixa de ser uma lista de equivalências e se torna uma unidade de acesso ao conhecimento. Essa é a contribuição central da proposta para a educação bilíngue de surdos.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. Produção de sinais-termos em Libras para conceitos acadêmicos: uma revisão sistemática e suas contribuições para surdos, professores e tradutores e intérpretes educacionais. **GTLex**, Uberlândia, v. 9, e0917, 2024. DOI: https://doi.org/10.14393/Lex-v9a2023/24-17.

ALVES, Marcelo Meira; SANTOS, Sara Hellen Teixeira dos; GUIMARÃES, Jean Carlos Almeida. Glossário em Libras: terminologias de matemática para o ensino de alunos surdos. **Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 1, e18374, 2026. DOI: https://doi.org/10.22481/lnostra.v14i1.18374.

ARNOLDO JUNIOR, Henrique; RAMOS, Maurivan Güntzel; THOMA, Adriana da Silva. O uso do Multiplano por alunos surdos e o desenvolvimento do pensamento geométrico. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 91, p. 387-409, set./dez. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000300006.

BARROS, Ricardo Oliveira. Ensino de escrita de sinais baseado em tarefas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 1, p. 290-302, jan./abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/01031813v61n120208660134.

BORGES, Fábio Alexandre; ROSSI, Eduardo Mateus Guimarães. O ensino de matemática para surdos e pesquisas brasileiras: uma revisão bibliográfica categorizada a partir de periódicos científicos. **Em Teia**, Recife, v. 10, n. 2, p. 1-22, 2019. DOI: https://doi.org/10.36397/emteia.v10i2.240508.

COSTA, Walber Christiano Lima da; SILVEIRA, Marisa Rosani Abreu da. O modelo referencial da linguagem na aprendizagem matemática de alunos surdos. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 490-511, 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i1p490-511.

D'AZEVEDO, Rodolpho Pinheiro. Elaboração de glossário bilíngue Libras-Português dos termos da matemática: análise de obras terminográficas em 4 línguas de sinais disponíveis em plataformas online. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, 2019. DOI: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a17.

D'AZEVEDO, Rodolpho Pinheiro; VILARINHO, Michelle Machado de Oliveira. Definição terminológica do campo conceitual de equações da matemática. **GTLex**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 199-222, jan./jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.14393/Lex9-v5n2a2020-1.

DESSBESEL, Renata da Silva; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. O processo de ensino e aprendizagem de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 481-500, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320180020014.

FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250034, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250034.

GONÇALVES FILHO, José Sinésio Térres. Dicionário visual de termos matemáticos em *SignWriting*. **Revista Caderno Pedagógico**,

Curitiba, v. 22, n. 14, p. 1-19, 2025. DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n14-010.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; ALVES, Rozane da Silveira; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Pedagogia visual na educação de surdos: uma experiência com o ensino da matemática no MathLibras. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 51-74, 2020. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.5982.

MOREIRA, Daniele Santana; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. A importância da escrita das línguas de sinais: mapeando propostas e resultados de aplicação na literatura acadêmica nacional. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 187-208, jul./dez. 2020.

NASCIMENTO, Leoni Ramos Souza; CUNHA, João Paulo Lima; COSTA, Edivaldo da Silva; PEDROSA, Cleide Emília Faye. Letramento acadêmico de alunos surdos em Linguística Sistêmico-Funcional por meio do Sutton-*SignWriting*. **Entretextos**, Londrina, v. 24, n. 2, p. 171-192, 2024. DOI: https://doi.org/10.5433/1519-5392.2024v24n2p171-192.

PAZ, Vinicyus Alves da Silva. Experiência com estudantes surdos e a escrita *SignWriting*: conjuntos numéricos. **Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 1, e18704, 2026. DOI: https://doi.org/10.22481/lnostra.v14i1.18704.

SALES, Elielson Ribeiro de; PENTEADO, Miriam Godoy; MOURA, Amanda Queiroz. A negociação de sinais em Libras como possibilidade de ensino e de aprendizagem de Geometria. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1268-1286, dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a23.

SILVA, Erliandro Felix; SONZA, Andréa Poletto; ROCHA, Luiz Renato Martins da; GOMIDES, Paula Aparecida Diniz. Educação de surdos: glossários de sinais-termo em Libras e a formação de professores bilíngues. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 102-118, abr./ago. 2024. DOI: https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.8202.

SMOLSKI, Luciana Carlize Juliani; FRANZIN, Rozelaine de Fátima; SANTOS, Antonio Vanderlei dos; STRACKE, Marcelo Paulo. Terminologias matemáticas em Libras: a geometria plana e espacial. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 3, n. 5, p. 249-269, 2020. DOI: https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i5.11909.

Capítulo 7

MINHA TRAJETÓRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E CONQUISTAS COMO PESQUISADORA SURDA EM TRÊS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Cássia Lobato Marins[1]

1 Introdução

Narrar minha trajetória na pós-graduação é retornar a escolhas, perguntas, deslocamentos e encontros que contribuíram para que eu me reconhecesse como pesquisadora surda. Esse retorno não é uma simples enumeração de diplomas. Entre a especialização em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o doutorado em Letras na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), houve um processo contínuo de formação acadêmica e de afirmação linguística. A experiência de estudar, pesquisar e ensinar em instituições públicas mostrou-me que a presença de uma pessoa surda na universidade produz perguntas para a própria universidade: em que língua se constrói o conhecimento? Quem participa das discussões? Quais tempos e formas de expressão são reconhecidos como acadêmicos? Que condições transformam o acesso formal em pertencimento efetivo?

Essas perguntas são pessoais e coletivas. Muitos estudantes surdos ingressam em ambientes organizados pela comunicação oral-auditiva e pela língua portuguesa. Cruz e Dias (2009) identificaram dificuldades, abandono e rejeição, mas também a capacidade e o interesse desses estudantes em prosseguir nos estudos. Bisol *et al.* (2010) acrescentam que a universidade impõe exigências acadêmicas e sociais em um espaço no qual colegas e professores frequentemente desconhecem a língua de sinais. Tais estudos não comprovam episódios particulares de minha vida; são interlocutores que ajudam a nomear tensões do campo em que minha trajetória se desenvolveu.

1 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS).

No Brasil, a ampliação do acesso relaciona-se à mobilização da comunidade surda e à instituição de direitos. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu obrigações relativas à Libras, ao português escrito como segunda língua e à tradução e interpretação. A Lei nº 13.146/2015 fortaleceu a acessibilidade como direito; a Lei nº 13.409/2016 incluiu pessoas com deficiência na reserva de vagas das instituições federais; e a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases. Esse conjunto deslocou a discussão da ajuda para os direitos linguísticos e educacionais.

Entretanto, a lei não elimina automaticamente as barreiras. Martins e Napolitano (2017) reconhecem conquistas normativas, mas destacam obstáculos que dificultam a conclusão dos estudos. Rocha (2025), ao investigar estudantes surdos e com deficiência auditiva da graduação e da pós-graduação em três universidades federais, verificou uma permanência complexa, marcada por pouco interesse de colegas em aprender Libras, poucas ações voltadas à singularidade linguística e lacunas na tradução e interpretação. Na pós-graduação, faltam ainda dados sistemáticos e estudos específicos.

O relato de Barbosa e Francisco Junior (2023) aproxima-se especialmente desta reflexão. Na trajetória de um estudante-pesquisador surdo, a educação bilíngue favoreceu o acesso ao mestrado, enquanto a centralidade do português, a falta de materiais em Libras, a dependência de interpretação e o isolamento dificultaram a permanência. O trabalho reconhece a pessoa surda como sujeito que interpreta a própria experiência. Minha escrita insere-se nesse movimento: ao narrar meu percurso, assumo o direito de produzir uma leitura acadêmica de minha formação.

Essa opção encontra fundamento na pesquisa (auto)biográfica. Passeggi, Souza e Vicentini (2011) explicam que as narrativas de si podem constituir método de pesquisa e prática de formação. Para os autores, "não se trata de encontrar nas escritas de si uma 'verdade' preexistente ao ato de biografar" (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371), mas de compreender como o sujeito atribui forma e sentido às experiências. Narrar não significa reproduzir o passado como se ele estivesse intacto. Significa revisitar acontecimentos a partir das perguntas do presente, reconhecer aprendizagens e examinar as condições sociais e institucionais que participaram da formação.

Com base nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo narrar e analisar minha trajetória na pós-graduação como pesquisadora surda em três universidades públicas — UFPel, UFRGS e FURG —, articulando experiências formativas, desafios e conquistas à produção acadêmica sobre surdez e ensino superior. A questão que orienta a reflexão é: como a passagem por essas três instituições contribuiu para a constituição de minha identidade de pesquisadora, e o que esse percurso revela sobre as condições de acesso, permanência e autoria acadêmica de pessoas surdas?

O texto é um ensaio autobiográfico-teórico de abordagem qualitativa. Os registros do percurso são a especialização na UFPel e o trabalho Escola de Surdos: escola inclusiva?; o mestrado na UFRGS e a dissertação Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos; o artigo produzido com Giordani e Gai; e o doutorado em Letras em curso na FURG, onde também leciono Libras. Esses marcos dialogam com vinte artigos publicados entre 2009 e 2025 sobre pesquisa autobiográfica, trajetórias surdas, acesso e permanência, educação bilíngue e acessibilidade linguística.

Quando apresento cursos, títulos e produções, refiro-me a registros concretos. Ao discutir barreiras, relaciono minha reflexão a padrões documentados, sem transferir para minha história acontecimentos dos participantes de outras pesquisas. Também não falo em nome de todas as pessoas surdas. As experiências são diversas; minha narrativa é situada, embora possa contribuir para um debate coletivo.

2 Referencial teórico

2.1 Narrativa autobiográfica, formação e autoria surda

A narrativa autobiográfica permite compreender a formação como um processo que se estende no tempo e que ganha novos significados quando é narrado. Passeggi, Souza e Vicentini (2011) mostram que a pesquisa (auto)biográfica se consolidou no campo educacional brasileiro a partir de diferentes tradições teóricas, mas mantém no centro o sujeito que interpreta sua experiência. A escrita de si não é um complemento decorativo da pesquisa: pode produzir conhecimento sobre escolhas profissionais, relações institucionais, identidades, aprendizagens e condições de trabalho.

Ao escrever sobre meu percurso, torno visíveis relações entre vida, formação e produção acadêmica que uma lista curricular não conseguiria explicar.

Essa perspectiva é particularmente importante para pesquisadores surdos. Durante muito tempo, a surdez foi descrita por discursos médicos e educacionais que falavam sobre as pessoas surdas sem reconhecer suas formas de comunicação e sua participação nas decisões. Paiva e Melo (2021) recordam que a construção histórica desses discursos esteve associada à normalização do corpo e ao privilégio da oralidade. A mudança para uma compreensão político-cultural da surdez desloca o foco da falta de audição para as experiências visuais, a Libras, a comunidade e os direitos linguísticos. Assim, uma pesquisadora surda que narra a própria trajetória não apenas apresenta uma história pessoal; ela ocupa um lugar de enunciação antes frequentemente negado.

Barbosa e Francisco Junior (2023) demonstram a potência desse deslocamento ao utilizar registros autobiográficos produzidos pelo próprio estudante-pesquisador surdo. Os diários de campo possibilitaram analisar obstáculos, aprendizagens e condições de permanência no mestrado a partir de quem os vivenciou. O procedimento não elimina a necessidade de rigor. Ao contrário, exige situar os registros, dialogar com outras pesquisas e distinguir memória, interpretação e evidência documental. É esse princípio que orienta minha escrita: a experiência é tomada como fonte de reflexão, sem ser apresentada como explicação universal.

Minha trajetória também evidencia que a identidade de pesquisadora não surgiu pronta quando ingressei em um curso de pós-graduação. Ela foi sendo construída por perguntas reiteradas em etapas diferentes: o que significa uma escola de surdos ser inclusiva? Como construir currículos para estudantes surdos com deficiência em uma escola bilíngue? Como a língua participa da constituição do sujeito, da literatura, do ensino e da produção do conhecimento? As perguntas mudaram de forma e de campo, mas conservaram uma preocupação com a diferença surda, a visualidade e o direito de aprender. Narrar o percurso permite perceber essa continuidade.

Ao mesmo tempo, a autobiografia impede que as conquistas sejam lidas como resultado exclusivo de esforço individual. Cursos públicos, orientações, grupos de pesquisa, escolas parceiras, colegas, professores, tradutores e intérpretes, políticas linguísticas e movimentos da comunidade surda compõem as condições do percurso. A autoria é minha, mas a formação foi relacional. Por isso, falar em conquista não equivale a reproduzir uma narrativa heroica de superação. A ideia de que uma pessoa

"venceu apesar da surdez" encobre as responsabilidades institucionais e transforma direitos em favores. Prefiro compreender as conquistas como ampliação da participação, da autonomia e da possibilidade de produzir conhecimento em diálogo com outras pessoas.

2.2 Surdez, Libras e permanência na universidade

Compreendo a surdez a partir de uma perspectiva linguística e cultural. Essa escolha não nega a diversidade entre pessoas surdas, tampouco desconhece que há sujeitos com diferentes relações com a Libras, a oralidade, as tecnologias auditivas e a língua portuguesa. Ela afirma, contudo, que a experiência visual e a língua de sinais são dimensões centrais para muitos surdos e precisam ser reconhecidas pelo sistema educacional. Cruz e Dias (2009) mostram que o acesso ao conhecimento se torna profundamente limitado quando a instituição não compartilha uma língua com o estudante. A presença física em sala de aula não produz, por si, interlocução.

Bisol *et al*. (2010) observam que estudantes surdos oriundos de ambientes bilíngues passam a uma universidade majoritariamente ouvinte, organizada pela comunicação oral. O deslocamento pode gerar sobrecarga: é preciso acompanhar exposição docente, interpretação, materiais escritos e interações da turma. Quando slides e leituras chegam tarde ao tradutor-intérprete, ou quando faltam pausas e referências visuais, o acesso se fragmenta. O problema está no desenho comunicacional, não na capacidade do estudante.

Barboza e Dorziat (2019) identificaram práticas que desconsideravam características linguístico-culturais e formas visuais de elaboração do conhecimento. A presença de um intérprete não transforma automaticamente a aula em experiência bilíngue. O planejamento permanece responsabilidade docente e institucional: recursos visuais devem ter função conceitual, materiais precisam ser disponibilizados antes, avaliações devem considerar o português como segunda língua e a Libras deve participar das produções acadêmicas.

Paiva e Melo (2021) denominam acessibilidade linguística o conjunto de ações que permite à pessoa surda comunicar-se, circular e participar na língua que lhe assegura compreensão e expressão. Em sua análise de um curso de Letras Libras/Língua Portuguesa, os autores destacam vestibular em Libras, docentes bilíngues, tradutores-intérpretes e

circulação institucional da língua de sinais. O conceito é mais amplo do que a oferta de interpretação em sala de aula. Ele inclui secretaria, orientação, eventos, pesquisa, extensão, plataformas digitais, documentos, processos seletivos e todos os espaços nos quais a vida universitária acontece.

Fernandes e Moreira (2017) propõem a educação bilíngue como política linguística, não como atendimento periférico. A Libras deve constituir língua de cultura e conhecimento, e o português escrito ser ensinado e avaliado como segunda língua. O letramento acadêmico bilíngue envolve tradução de gêneros, sinalários, vídeos, diálogo entre profissionais e protagonismo discente — aspectos decisivos na pós-graduação.

A permanência, portanto, não se reduz à matrícula ativa ou à ausência de evasão. Rocha (2025) evidencia que relações aparentemente amistosas podem coexistir com pouca aprendizagem de Libras pelos colegas e com a tendência de atribuir ao tradutor-intérprete toda a responsabilidade pela inclusão. Permanecer com qualidade envolve compreender as aulas, participar das discussões, acessar bibliografia, encontrar pares, receber orientação, apresentar trabalhos, integrar grupos e publicar. Envolve também ser reconhecida como pesquisadora, e não tratada apenas como a "aluna surda" cuja presença exige uma solução excepcional.

Essa discussão ajuda a interpretar minha passagem pelas três universidades. A Libras organiza minha experiência de mundo e minha comunicação; o português escrito é indispensável à circulação de artigos, projetos e normas. Não se trata de escolher uma língua contra a outra, mas de permitir que ambas participem da formação, sem subordinar a Libras nem interpretar particularidades do português como segunda língua como ausência de conhecimento.

2.3 A UFPel e o início da pós-graduação: transformar experiência em problema de pesquisa

Minha primeira etapa de pós-graduação ocorreu na Universidade Federal de Pelotas, no curso de especialização em Educação, entre 2008 e 2009. O trabalho final, intitulado Escola de Surdos: escola inclusiva?, registra uma pergunta que continua atual. O título deslocava a ideia de inclusão como localização física e interrogava as condições pedagógicas, linguísticas e culturais da escolarização. Uma escola pode receber estudantes surdos e, ainda assim, organizar o currículo, a comunicação e a avaliação a partir de expectativas ouvintes. Também pode ser chamada de especial

ou bilíngue sem assegurar, na prática, a participação de cada estudante. A pergunta do trabalho abriu um caminho de investigação que seria retomado no mestrado.

O período da especialização coincidiu com a consolidação de importantes mudanças nas políticas de educação de surdos. A Lei de Libras e o Decreto nº 5.626/2005 já ofereciam um vocabulário jurídico para discutir língua, formação docente e acesso. Contudo, como observam Martins e Napolitano (2017), a regulamentação precisa ser acompanhada de dispositivos institucionais, profissionais qualificados e compreensão da pessoa surda como integrante de um grupo linguístico minoritário. A experiência formativa na UFPel permitiu aproximar os debates legais das questões vividas pelas escolas e compreender que a inclusão deveria ser examinada em suas práticas concretas.

Martins e Lacerda (2015) mostram que as barreiras começam antes do ingresso universitário. Ao analisar resultados do Exame Nacional do Ensino Médio, as autoras encontraram uma discrepância relevante entre o desempenho de estudantes surdos e o de participantes sem deficiência, relacionada tanto à qualidade da escolarização quanto às condições linguísticas do exame. Mesquita (2018) igualmente identifica a falta de reconhecimento da Libras como primeira língua e as dificuldades de apropriação do português como barreiras de acesso ao ensino superior. Esses estudos ajudam a compreender que a pós-graduação não pode ser analisada isoladamente: ela é alcançada depois de um percurso escolar em que oportunidades linguísticas foram distribuídas de modo desigual.

Moura, Leite e Martins (2017), ao escutarem estudantes surdos do ensino médio, identificaram o desejo de ingressar na universidade, mas também a falta de preparação e orientação para realizar esse projeto. A expectativa de continuidade dos estudos existe; o que frequentemente falta são condições formativas que a sustentem. Ao revisitar minha especialização, percebo que chegar à pós-graduação já constituía uma conquista produzida contra uma história educacional de baixas expectativas em relação às pessoas surdas. Essa constatação, porém, não deve apagar as estruturas coletivas que tornaram a etapa possível, nem transformar minha presença em exceção admirável.

Na UFPel, comecei a sistematizar academicamente questões que já faziam parte de minha relação com a educação de surdos. A passagem da experiência para o problema de pesquisa exigiu leitura, delimitação, diálogo com autores e escrita em português. Esse movimento é formativo porque

permite transformar uma inquietação em objeto de análise. A interrogação sobre a escola inclusiva ensinou-me que conceitos aparentemente positivos precisam ser problematizados: inclusão para quem, em qual língua, segundo quais critérios e com que participação dos sujeitos surdos?

Essa primeira etapa também consolidou a relação entre docência e pesquisa. Eu não buscava estudar a surdez como tema distante. As perguntas estavam ligadas ao meu lugar de pessoa surda, educadora e futura pesquisadora. Tal proximidade não diminui o rigor; exige explicitar a posição a partir da qual se observa. A especialização foi, assim, o espaço em que comecei a reconhecer que minha experiência linguística poderia dialogar com a teoria e contribuir para a produção de conhecimento educacional.

2.4 A UFRGS e o mestrado: currículo, cartografia e diferença dentro da diferença

O mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado entre 2012 e 2015, ampliou a complexidade das perguntas iniciadas na especialização. A dissertação Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos voltou-se a um grupo frequentemente pouco visível até mesmo nas discussões sobre educação bilíngue: estudantes surdos com outras deficiências. A investigação exigiu considerar que não existe um modelo único de sujeito surdo, de aprendizagem ou de currículo. A língua compartilhada é indispensável, mas não elimina diferenças de tempo, mobilidade, percepção, comunicação e formas de participação.

O artigo cartografando currículos na educação de surdos: saberes e práticas docentes entre-diferenças, produzido com Liliane Ferrari Giordani e Daniele Noal Gai, registra parte desse percurso de pesquisa. O estudo descreveu currículos produzidos em encontros de formação com professores e gestores de uma escola municipal bilíngue para surdos de Porto Alegre. Por meio de ateliês pedagógicos, foram propostas experimentações, conversas, visualizações e tarefas orientadas pela cultura visual e pelos diferentes modos de aprender. Giordani, Gai e Marins (2015) defendem que pensar a "diferença dentro da diferença" impede a criação de um aluno surdo ideal ao qual todos deveriam corresponder.

Essa formulação teve importância decisiva em minha formação. A política bilíngue pode enfrentar a hegemonia do oralismo e garantir a

Libras, mas corre o risco de produzir novas normalizações se não reconhecer a multiplicidade entre estudantes surdos. Uma escola que usa Libras ainda precisa perguntar como cada estudante acessa os conceitos, como participa das atividades e que apoios necessita. O currículo deixa, então, de ser uma sequência rígida de conteúdos e passa a ser entendido como território de relações, escolhas e invenções pedagógicas.

Franco (2009), ao discutir a experiência de educação superior bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos, alerta que um curso não se torna bilíngue apenas porque utiliza intérpretes ou reúne estudantes surdos e ouvintes. É necessário que a língua de sinais seja efetivamente língua de instrução e que o projeto pedagógico seja continuamente discutido pelos sujeitos envolvidos. Essa reflexão aproxima-se do que aprendi na pesquisa do mestrado: o bilinguismo não é uma etiqueta institucional, mas uma prática construída em currículo, materiais, relações e participação.

No mestrado, a escrita acadêmica tornou-se mais extensa e especializada. Elaborar projeto, examinar conceitos, organizar registros e produzir uma dissertação em português exigiu um movimento entre a Libras, língua a partir da qual elaboro muitas de minhas compreensões, e a modalidade escrita do português. Fernandes e Moreira (2017) ajudam a compreender esse processo como letramento acadêmico bilíngue. Não se trata de corrigir o estudante para que escreva como se o português fosse sua primeira língua, mas de oferecer mediações, gêneros, materiais e oportunidades para que ele se aproprie das práticas acadêmicas sem abandonar sua língua.

O trabalho em coautoria também foi formativo. Publicar inseriu a pesquisa em uma rede de debates e permitiu que minha experiência de pesquisadora surda dialogasse com outros olhares. O artigo expressa esse encontro ao articular educação de surdos, currículo, deficiência, cultura visual e formação docente.

Na UFRGS, a pergunta da especialização foi aprofundada pela observação da produção concreta de currículos. Passei de uma interrogação ampla à construção do problema, às escolhas metodológicas e à escrita dos resultados. A identidade de pesquisadora consolidou-se como capacidade de formular questões, sustentar análises, reconhecer limites e devolver ao campo conhecimentos produzidos com ele.

2.5 A FURG e o doutorado em Letras: língua, docência e continuidade da pesquisa

A terceira universidade é a Universidade Federal do Rio Grande, onde se articulam formação, trabalho e pertencimento. Atuo como professora de Libras no Instituto de Letras e Artes e desenvolvo o doutorado em Letras. A condição de docente e doutoranda reposiciona minha experiência: participo da formação linguística, dos currículos e da responsabilidade pública da instituição.

O ingresso no campo de Letras não representa abandono das questões educacionais construídas anteriormente. Ele amplia o foco para a linguagem, os textos, os discursos e as formas de significação que constituem as relações entre pessoas surdas e ouvintes. A passagem da Educação para Letras evidencia que a educação de surdos é também um problema de língua: de reconhecimento, circulação, tradução, autoria e poder. A Libras não é apenas um recurso de acessibilidade, mas uma língua completa por meio da qual se ensina, aprende, cria, argumenta e pesquisa.

Paiva e Melo (2021) defendem que a língua de sinais circule para além da sala de aula, alcançando os diversos ambientes da universidade. Na FURG, minha atuação docente insere a Libras na formação de estudantes de diferentes cursos e contribui para tornar visível a presença da comunidade surda. Ensinar Libras em uma universidade pública envolve mais do que apresentar sinais. Significa discutir cultura, diferença, ética da comunicação e responsabilidade profissional. Cada turma pode constituir um espaço em que futuros professores e outros profissionais revisem concepções sobre a surdez.

Ao mesmo tempo, ser professora não elimina as demandas que enfrento como doutoranda surda. A posição profissional pode ampliar a autonomia e o conhecimento institucional, mas a pós-graduação continua apoiada em práticas intensivas de leitura, escrita, reuniões, seminários e orientação. A acessibilidade precisa acompanhar todas essas atividades. Rocha (2025) assinala que estudantes de pós-graduação não deixam de precisar de mediações simplesmente porque alcançaram níveis mais elevados de escolaridade. A experiência acumulada favorece estratégias próprias, mas não substitui a obrigação institucional de remover barreiras.

O doutorado em Letras também me permite retomar a relação entre a língua de sinais e a produção acadêmica. Em muitos espaços, a Libras aparece apenas no momento da interpretação de uma fala originalmente

concebida em português. Uma política linguística mais ampla possibilitaria apresentações diretamente em Libras, bancas acessíveis, registros em vídeo, tradução de resumos e materiais, repertórios terminológicos e publicações multimodais. Fernandes e Moreira (2017) mostram que a produção de materiais acadêmicos em Libras fortalece o letramento bilíngue e reconhece a língua de sinais como produtora de cultura. Essa direção é especialmente relevante para programas de Letras.

A presença de docentes e pesquisadoras surdas também produz aprendizado institucional ao alterar expectativas sobre quem pode ensinar e pesquisar. Não se trata de representar toda a comunidade, mas de ampliar referências. A docência torna visível que a pessoa surda é sujeita de conhecimento, participa de decisões curriculares, integra projetos e produz teoria.

Minha etapa na FURG permanece em construção. O doutorado retoma questões sobre diferença e bilinguismo e produz aproximações com os estudos da linguagem. A conquista está em avançar na titulação e sustentar um espaço no qual Libras e experiência surda tenham legitimidade acadêmica.

2.6 Desafios que atravessam as três etapas

Embora cada universidade tenha características próprias, alguns desafios atravessam o percurso. O primeiro é a distância entre acesso e permanência. Cotas, processos seletivos acessíveis e intérpretes são conquistas indispensáveis, mas não garantem participação cotidiana. Bruno (2011) afirma que a democratização exige acesso e aprendizagem; ações dependentes de projetos temporários ou da boa vontade individual permanecem frágeis.

Teixeira e Bento (2019) encontraram acesso restrito à graduação e à pós-graduação da Universidade Federal da Bahia: antes das cotas na pós-graduação, somente três estudantes surdos haviam ingressado. O dado evidencia a necessidade de políticas linguísticas e de preparação educacional. Barreiras acumuladas desde a educação básica reduzem o número de pessoas que chega ao mestrado e ao doutorado.

O segundo desafio é a centralidade do português escrito nos editais, aulas, avaliações e publicações. Para uma pesquisadora surda usuária de Libras, seu domínio é necessário, mas ocorre como segunda língua. Avaliar apenas a forma, sem considerar conteúdo e singularidade linguística,

transforma diferença em déficit. O Decreto nº 5.626/2005 prevê avaliação coerente com a aprendizagem de L2 e conhecimentos expressos em Libras, possibilidades que ainda precisam tornar-se correntes.

O letramento acadêmico bilíngue proposto por Fernandes e Moreira (2017) oferece uma alternativa à lógica corretiva. Ele inclui o trabalho com gêneros acadêmicos, a tradução de materiais, a criação de sinalários, a produção em vídeo e a participação do estudante na definição das ações. No meu percurso, mover-me entre Libras e português não constitui uma operação mecânica de substituir palavras. Cada língua organiza recursos expressivos, relações sintáticas e modos de construir referências. Produzir conhecimento nesse trânsito demanda tempo, interlocução e reconhecimento de que a Libras pode participar da elaboração conceitual.

O terceiro desafio envolve tradução e interpretação. Lacerda e Gurgel (2011) identificaram formação profissional heterogênea e demandas complexas. Na pós-graduação, conceitos especializados e diferentes gêneros exigem acesso prévio aos materiais, trabalho em equipe e diálogo com docentes e estudantes. A interpretação é imprescindível, mas Cruz e Dias (2009), Bruno (2011), Franco (2009) e Rocha (2025) convergem ao considerá-la insuficiente sem mudanças pedagógicas e institucionais. Docentes continuam responsáveis pela acessibilidade, e a universidade deve garantir comunicação para além da relação mediada pelo intérprete.

O quarto desafio é a formação docente. Capelli, Di Blasi e Dutra (2020) registraram angústias e falta de preparação de professores após o ingresso de um estudante surdo em Medicina, embora tenham ocorrido adaptações. As lacunas não deveriam ser enfrentadas somente depois da matrícula. Formação sobre Libras, visualidade, avaliação e colaboração com intérpretes precisa integrar o planejamento.

Silva e Galizia (2025) também identificam a necessidade de ações permanentes: cursos de formação, adaptação didática, acessibilidade em eventos, garantia de interpretação e participação da comunidade surda na formulação das políticas. A inclusão avança lentamente quando é tratada como assunto de um núcleo especializado, sem envolver departamentos, coordenações, programas de pós-graduação e gestão. Minha trajetória pelas três universidades reforça a importância de distribuir a responsabilidade. A pesquisadora surda pode explicar suas necessidades e participar das decisões, mas não deve assumir o trabalho de ensinar continuamente à instituição como cumprir direitos já estabelecidos.

O quinto desafio é o pertencimento. Bisol *et al*. (2010) mostram que a universidade amplia horizontes, mas o ambiente ouvinte pode gerar isolamento. Rocha (2025) encontrou pouco interesse de colegas em aprender Libras. Na pós-graduação, a exclusão de conversas, grupos e redes limita oportunidades. Acessibilidade não é apenas acompanhar aulas por interpretação; é integrar a comunidade.

O sexto desafio é evitar que dificuldades institucionais sejam convertidas em evasão. Ziliotto, Souza e Andrade (2018) verificaram que a saída de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, na instituição investigada, concentrou-se nos dois primeiros semestres. O resultado sugere que as barreiras de permanência aparecem desde o início e que a resposta precisa ser precoce. A pós-graduação também requer acolhimento e planejamento desde o processo seletivo: levantamento das formas de comunicação, contratação de equipes, acesso dos profissionais ao projeto e ao vocabulário da área, orientação sobre plataformas e definição de procedimentos para bancas e eventos.

Esses desafios não compõem uma lista de fragilidades da pessoa surda. Eles revelam pontos em que a organização universitária privilegia uma norma linguística e sensorial. Quando os obstáculos são interpretados como problemas individuais, a estudante precisa provar repetidamente sua capacidade e agradecer por adaptações mínimas. Quando são reconhecidos como barreiras, tornam-se objeto de ação institucional. Essa mudança de perspectiva é uma das aprendizagens mais importantes de meu percurso.

2.7 Conquistas, redes e protagonismo surdo

As conquistas de minha trajetória podem ser identificadas em diferentes dimensões. A primeira é a continuidade da formação: especialização, mestrado e doutorado em universidades públicas. Cada etapa ampliou minha capacidade de formular problemas, dialogar com teorias e produzir textos. A segunda é a transformação dos temas de estudo em produção compartilhada, especialmente no artigo elaborado com Giordani e Gai. A terceira é a docência de Libras na FURG, por meio da qual minha formação retorna à universidade e participa da formação de outras pessoas. A quarta é a ocupação do lugar de autora: narrar este percurso também constitui uma prática de conhecimento.

Essas conquistas foram favorecidas por redes. Orientação acadêmica, grupos de pesquisa, colegas, profissionais de tradução e interpretação,

escolas parceiras e movimentos da comunidade surda não aparecem como elementos acessórios. Eles constituem o ambiente em que a formação se torna possível. Passeggi, Souza e Vicentini (2011) lembram que o sujeito se forma em contextos históricos e institucionais. Reconhecer as redes evita que o êxito seja explicado como mérito isolado e permite perguntar como torná-las disponíveis para mais estudantes.

Giordani, Gai e Marins (2015) mostram o potencial do encontro entre escola e universidade para a formação continuada e a invenção curricular. Fernandes e Moreira (2017) defendem que políticas bilíngues sejam planejadas com protagonismo dos estudantes surdos. Paiva e Melo (2021) acrescentam que as devolutivas dos próprios sujeitos são fundamentais para avaliar as ações de acessibilidade. Em conjunto, esses estudos indicam uma mudança de posição: a pessoa surda deixa de ser destinatária passiva de serviços e passa a participar da definição do que conta como acesso, qualidade e formação.

O protagonismo, porém, não significa responsabilização solitária. Solicitar materiais acessíveis, explicar o papel da Libras ou apontar uma barreira não pode consumir a energia que deveria ser dedicada à pesquisa. A participação precisa ocorrer em condições de corresponsabilidade, com mecanismos institucionais claros, orçamento, profissionais e avaliação contínua. A escuta da comunidade surda tem valor quando produz decisões e não apenas quando legitima políticas já prontas.

A universidade pública ocupa lugar central nesse percurso porque reúne ensino, pesquisa e extensão e tem compromisso com a democratização do conhecimento. Martins e Napolitano (2017) associam acessibilidade à igualdade de oportunidades e à justiça. Franco (2009) compreende a política bilíngue como espaço de liberdade. Essas formulações ajudam a nomear o sentido das conquistas: não se trata apenas de estar em uma instituição prestigiada, mas de participar de um projeto público capaz de reconhecer diferenças e transformar suas práticas.

Minha presença nas três universidades também produz memória para outras trajetórias. Ao registrar cursos, pesquisas e perguntas, o artigo oferece uma referência possível a estudantes surdos que desejam ingressar na pós-graduação. Não apresento um roteiro que todos devam seguir. Mostro que a continuidade acadêmica é possível e que sua realização depende da articulação entre projeto pessoal, comunidade, políticas e instituições. A conquista mais ampla será alcançada quando trajetórias como a minha

deixarem de ser tratadas como raridade e passarem a integrar, com naturalidade e condições adequadas, a vida universitária brasileira.

3 Considerações finais

Este artigo narrou e analisou minha trajetória na pós-graduação como pesquisadora surda em três universidades públicas. Na UFPel, a especialização em Educação transformou inquietações sobre a escola de surdos em uma pergunta acadêmica e inaugurou um modo de articular experiência, teoria e pesquisa. Na UFRGS, o mestrado aprofundou essa formação por meio da investigação sobre currículos para surdos com deficiência, da cartografia de práticas pedagógicas e da produção em coautoria. Na FURG, a docência de Libras e o doutorado em Letras dão continuidade ao percurso e ampliam o diálogo entre educação, linguagem, autoria e responsabilidade institucional.

Ao reconstruir essas etapas, compreendi que a identidade de pesquisadora foi produzida gradualmente. Ela se constituiu nas perguntas que permaneceram e se transformaram, no contato com diferentes campos, na escrita em português como segunda língua, na elaboração em Libras, nas relações de orientação e colaboração e no compromisso com a educação de surdos. A trajetória acadêmica não é uma linha reta. Ela inclui mudanças de foco, aprofundamentos, negociações linguísticas e aprendizagens que só se tornam visíveis quando o percurso é narrado e analisado.

O diálogo com os vinte artigos mostrou que muitos desafios encontrados no ensino superior brasileiro são estruturais. A centralidade da comunicação oral e do português, a formação insuficiente de docentes, a sobrecarga ou escassez de tradutores-intérpretes, a pouca circulação da Libras, a fragilidade das relações com colegas e a ausência de políticas permanentes limitam a participação. A literatura também evidencia que tais barreiras começam antes da universidade e reduzem o número de pessoas surdas que alcança a pós-graduação. Por isso, acesso, permanência e conclusão precisam ser tratados como dimensões inseparáveis.

Uma das conclusões centrais é que o tradutor-intérprete, embora fundamental, não constitui sozinho uma política bilíngue. A acessibilidade depende de planejamento pedagógico, materiais prévios, recursos visuais, avaliação coerente com o português como segunda língua, possibilidade de expressão acadêmica em Libras, comunicação nos setores administrativos e participação da comunidade surda nas decisões. Também depende de

condições de trabalho que permitam ao profissional preparar-se e atuar em equipe diante da especialização conceitual da pós-graduação.

As conquistas do percurso não podem ser resumidas pela ideia de superação individual. Concluir etapas, publicar, ensinar Libras e ingressar no doutorado são realizações pessoais, mas foram possibilitadas por universidades públicas, orientações, redes, políticas e lutas coletivas. Uma narrativa centrada apenas no esforço da pesquisadora esconderia as condições que devem ser garantidas a todas as pessoas. A questão não é admirar quem conseguiu atravessar barreiras, mas transformar a universidade para que essas barreiras não continuem sendo produzidas.

Minha experiência permite defender que a presença de pesquisadoras surdas beneficia a própria instituição. Ela amplia os temas e os métodos de pesquisa, questiona hierarquias linguísticas, introduz outras formas de produzir e compartilhar conhecimento e oferece referências para novas gerações. Reconhecer a Libras como língua acadêmica significa acolher apresentações, debates, vídeos, traduções e publicações que não tenham o português oral como origem obrigatória. Significa também compreender que o rigor científico não depende de uma única modalidade linguística.

Por fim, considero que minha trajetória continua aberta. O doutorado em curso não é o ponto final, mas outra etapa de formação e intervenção. Ao registrar experiências, desafios e conquistas, reafirmo meu lugar de pesquisadora surda e a responsabilidade das universidades com a acessibilidade linguística. Espero que este relato contribua para fortalecer políticas bilíngues, práticas pedagógicas visualmente acessíveis e redes de apoio capazes de garantir não apenas a entrada de pessoas surdas na pós-graduação, mas sua participação, autoria, pertencimento e reconhecimento como produtoras de conhecimento.

Referências

BARBOSA, Daniel Cícero dos Santos; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Inclusão de um surdo na pós-graduação: uma análise a partir de registros autobiográficos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, e023033, 2023. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17516.

BARBOZA, Polliana; DORZIAT, Ana. Inclusão de surdos no ensino superior: as práticas pedagógicas sob o olhar de estudantes surdos. **Comunicações,** Piracicaba, v. 26, n. 3, p. 93-113, 2019. DOI: https://

doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p93-113.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatriz; 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. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008.

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.

BRASIL**. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; DI BLASI, Felipe; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de docentes sobre o ingresso de um estudante surdo em um campus universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Bauru, v. 26, n. 1, p. 85-108, jan./mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100006.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000100006.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048.

FRANCO, Monique. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009.

GIORDANI, Liliane Ferrari; GAI, Daniele Noal; MARINS, Cássia Lobato. Cartografando currículos na educação de surdos: saberes e práticas docentes entre-diferenças. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 79-103, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6047.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set./dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009.

MARINS, Cássia Lobato. Escola de surdos: escola inclusiva? 2009. **Monografia (Especialização em Educação)** — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

MARINS, Cássia Lobato. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Exame Nacional do Ensino Médio e acesso de estudantes surdos ao ensino superior brasileiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 83-101, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507804.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 107-126, dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51043.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623663861.

MOURA, Adelso Fidelis de; LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Universidade acessível: com a voz os estudantes surdos do ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 4, p. 531-546, out./dez. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000400005.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300079.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663por.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; BENTO, Nanci Araújo. O acesso do estudante surdo em instituições federais de ensino superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e98, p. 1-25, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X38499.

ZILIOTTO, Denise Macedo; SOUZA, Denise Jordão; ANDRADE, Fadua Ionara. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 727-740, jul./set. 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X28482.

Capítulo 8

ENSINO DE LIBRAS E FORMAÇÃO EM DANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA), ARTICULADO AO PROJETO DE DANÇA PARA SURDOS DO INSTITUTO FELIPE SMALDONE

Uisis Paula da Silva Gomes[1]

1 Introdução

A dança ocupa um lugar singular na formação humana porque articula corpo, experiência, cultura, criação e comunicação. No campo educacional, ela não se reduz à reprodução de sequências coreográficas nem à aquisição de um repertório técnico previamente estabelecido. Trata-se de uma linguagem artística por meio da qual diferentes corpos produzem sentidos, elaboram relações com o espaço e constroem modos próprios de participação social. Essa compreensão está presente na legislação educacional brasileira e na Base Nacional Comum Curricular, que reconhece a dança como linguagem do componente Arte e destaca a articulação entre processos cognitivos, experiências sensíveis e movimento dançado (Brasil, 2016; Brasil, 2018). A regulamentação do exercício profissional na área da dança, estabelecida pela Lei nº 15.396/2026, reforça igualmente a necessidade de uma formação responsável para professores, bailarinos, coreógrafos e outros profissionais do setor (Brasil, 2026).

Quando se discute o ensino da dança para estudantes surdos, o problema pedagógico não deve ser formulado a partir da suposta ausência de uma capacidade, mas das condições linguísticas, didáticas e relacionais oferecidas pelo ambiente educativo. A surdez, compreendida em perspectiva linguístico-cultural, não impede a criação, a percepção do ritmo, a expressão corporal ou a aprendizagem de técnicas de dança. As barreiras

1 Doutoranda da Programa de Pós Graduação em Criatividade e Inovações Metodológicas do Ensino Superior.

aparecem principalmente quando a aula é organizada exclusivamente por comandos orais, marcações sonoras não acessíveis, explicações simultâneas ao movimento ou métodos que desconsideram a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualidade, a espacialidade e as diferentes formas de percepção corporal dos estudantes.

O reconhecimento legal da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 estabeleceram bases decisivas para a formação de professores e para a garantia de direitos linguísticos das pessoas surdas. O Decreto tornou obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de formação docente e nas licenciaturas, criando uma possibilidade institucional de aproximação entre futuros professores, a língua de sinais e o campo da educação de surdos (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua nos contextos educacionais bilíngues (Brasil, 2021).

A presença da disciplina nos currículos, contudo, não garante automaticamente uma formação adequada. Paiva, Faria e Chaveiro (2018) observam que cargas horárias semestrais reduzidas dificultam tanto o aprofundamento teórico quanto o desenvolvimento da comunicação em Libras. Iachinski *et al*. (2019), ao investigarem a percepção de 59 estudantes de licenciatura, verificaram que o ensino tende a privilegiar vocabulário e aspectos gramaticais, muitas vezes em detrimento de discussões mais amplas sobre cultura surda, educação bilíngue, práticas pedagógicas e inclusão. Kendrick e Cruz (2020) acrescentam que a disciplina ocupa um espaço atravessado por hierarquias curriculares, recebendo uma responsabilidade formativa muito maior do que as condições institucionais que lhe são atribuídas.

Na Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará, a aproximação entre Libras, inclusão e formação artística encontra respaldo no próprio projeto pedagógico do curso. O documento prevê Libras e Dança e Inclusão como componentes obrigatórios, ambos com carga horária de 60 horas, além de contemplar atividades extensionistas e estágios em espaços formais e não formais. Entre as competências relacionadas à Libras, o documento menciona o conhecimento da história da surdez e o uso da dança como possibilidade de aprendizagem, comunicação e expressão no desenvolvimento de pessoas surdas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2011). Essa configuração curricular oferece uma

base importante, mas demanda oportunidades continuadas nas quais os conhecimentos construídos em sala possam ser mobilizados em situações reais de planejamento, ensino, avaliação e interação com a comunidade surda.

É nesse espaço entre componente curricular e prática profissional que se insere a experiência desenvolvida entre a Licenciatura em Dança da UFPA e o Instituto Felipe Smaldone, em Belém, instituição historicamente dedicada à educação de pessoas surdas. A parceria foi constituída a partir do projeto de pesquisa "A Compreensão dos Estudos de Libras", vinculado à Faculdade de Dança e articulado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Produção Artística do Instituto de Ciências da Arte da UFPA. Sob coordenação de uma professora surda, universitários de Dança participaram, entre 2019 e 2025, de atividades envolvendo ballet, sinais-termo do Método Vaganova, danças populares, produção de materiais visuais, práticas presenciais e ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 (Gomes, 2026).

As ações realizadas constituem um objeto relevante de reflexão por três razões. Primeiramente, permitem examinar como a formação inicial em Dança pode ultrapassar uma abordagem abstrata da inclusão e enfrentar concretamente questões de língua, planejamento e mediação pedagógica. Em segundo lugar, evidenciam o papel da universidade pública e da extensão na aproximação entre produção acadêmica e demandas sociais locais. Por fim, mostram a importância da participação de uma profissional surda na coordenação e na orientação de futuros professores, deslocando a pessoa surda da condição de objeto das práticas inclusivas para a posição de autora, formadora e produtora de conhecimento.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão orientadora: de que maneira as experiências pedagógicas desenvolvidas por universitários da Licenciatura em Dança da UFPA, em articulação com o Instituto Felipe Smaldone, contribuíram para a formação docente em perspectiva bilíngue e para a construção de estratégias acessíveis de ensino da dança a estudantes surdos? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições formativas e pedagógicas dessa experiência. Especificamente, busca-se discutir o lugar da Libras na formação do professor de Dança; sistematizar estratégias visuais, linguísticas e corporais empregadas nas atividades; compreender a função da orientação surda e da extensão universitária; e identificar limites e possibilidades para a continuidade institucional da proposta.

O trabalho assume a forma de relato de experiência de caráter qualitativo, descritivo e reflexivo. A sistematização abrange o período de 2019 a 2025 e considera as informações registradas sobre planejamento das atividades, participantes universitários, modalidades de dança, materiais didáticos, formas de comunicação e processos de orientação. Não se pretende produzir generalizações causais nem atribuir à experiência resultados que não tenham sido avaliados por instrumentos padronizados. O relato é interpretado em diálogo com vinte trabalhos acadêmicos enviados para a elaboração do manuscrito, incluindo artigos de periódicos, trabalhos completos em anais e produção acadêmica em formato de artigo. Foram priorizados estudos brasileiros relacionados a quatro eixos: ensino de Libras nas licenciaturas; formação de professores de Dança; dança e surdez; e extensão universitária com participação de pessoas surdas.

O texto está organizado em uma seção teórico-analítica composta por oito subseções. Inicialmente, discutem-se a disciplina de Libras e a formação do artista-docente; em seguida, são abordadas as relações e distinções entre língua de sinais, gesto, corpo e visualidade. Na sequência, apresentam-se metodologias de ensino de dança a estudantes surdos e o papel da extensão universitária. As subseções posteriores contextualizam a trajetória da experiência UFPA–Instituto Felipe Smaldone, analisam seus procedimentos pedagógicos, suas contribuições formativas e seus limites. As considerações finais retomam a questão orientadora e apresentam encaminhamentos para o fortalecimento da formação bilíngue nos cursos de Dança.

2 Referencial teórico e análise da experiência

2.1 Libras, formação docente e especificidades da Licenciatura em Dança

A inclusão da Libras nos cursos de licenciatura representou uma conquista política do movimento surdo e um avanço na formação de professores. Seu valor não está apenas na apresentação de um conjunto inicial de sinais, mas na possibilidade de problematizar concepções de língua, diferença, educação e acessibilidade. A disciplina pode proporcionar o primeiro contato sistemático de muitos universitários com uma pessoa surda e com uma língua de modalidade visuoespacial, modificando

representações construídas a partir do desconhecimento ou de perspectivas clínicas da surdez.

Iachinski *et al*. (2019) constataram que a maioria dos licenciandos investigados reconheceu a importância da disciplina para sua formação e afirmou ter ampliado sua compreensão sobre Libras e pessoas surdas. O mesmo estudo, entretanto, demonstrou que um componente isolado não torna o futuro professor fluente nem assegura todas as condições necessárias para o trabalho pedagógico. Quando o programa se concentra em listas vocabulares e exercícios gramaticais descontextualizados, o estudante pode memorizar sinais sem compreender como organizar uma aula visual, interagir com diferentes perfis linguísticos ou desenvolver recursos acessíveis relacionados à sua área de atuação.

Paiva, Faria e Chaveiro (2018) chegam a conclusão semelhante ao ressaltarem que cargas horárias de 38 ou 72 horas são insuficientes para alcançar fluência, sobretudo quando precisam acomodar conteúdos teóricos, históricos, culturais, legais e práticos. As autoras defendem oportunidades de continuidade, como componentes optativos, cursos de extensão, ambientes virtuais e experiências junto à comunidade. Essa posição é particularmente pertinente à Licenciatura em Dança, na qual não basta ensinar cumprimentos, números ou vocabulário cotidiano. O futuro professor necessita compreender comandos espaciais, marcações temporais, expressões não manuais, descrição de qualidades de movimento, uso pedagógico de classificadores e terminologia específica das diferentes modalidades de dança.

Kendrick e Cruz (2020) mostram que a disciplina de Libras também disputa reconhecimento em currículos organizados por relações de poder. Embora sua oferta seja obrigatória, ela pode ser posicionada como componente periférico e receber a incumbência contraditória de preparar, em um único semestre, o professor para todas as dimensões da escolarização de estudantes surdos. Essa expectativa favorece uma visão instrumental da língua e encobre a responsabilidade compartilhada do curso, dos estágios, da extensão e das demais disciplinas pela formação inclusiva. Na Licenciatura em Dança, Libras e Dança e Inclusão não devem funcionar como espaços isolados aos quais se delegam todas as questões relativas à diferença. Suas contribuições precisam atravessar didática, estágio, composição, improvisação, práticas corporais, produção de materiais e projetos artísticos.

A pesquisa de Sério e Rossi (2020), realizada com estudantes de graduação em Dança, reforça a importância dessa transversalidade. Os participantes entenderam a presença de pessoas com deficiência como uma desestabilização produtiva, capaz de ampliar a aprendizagem e questionar modelos fixos de corpo, técnica e criação. A maioria destacou que a experiência concreta em práticas artísticas e pedagógicas inclusivas é necessária para que o futuro professor desenvolva segurança e competência. As autoras distinguem implicitamente a pretensão de estar definitivamente preparado da disponibilidade para aprender com diferentes corpos e contextos. Essa distinção impede que a formação seja reduzida a um manual de adaptações prontas.

No caso da UFPA, o projeto pedagógico estabelece condições curriculares favoráveis ao diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. A presença obrigatória de Libras e Dança e Inclusão, somada a estágios e atividades extensionistas, permite pensar uma trajetória formativa continuada. Todavia, a simples coexistência desses componentes não garante sua integração. A experiência no Instituto Felipe Smaldone adquire relevância justamente por estabelecer uma ponte entre conteúdos estudados na universidade e decisões pedagógicas reais: preparar comandos em Libras, explicar movimentos sem depender da oralidade, observar o campo visual da turma, produzir materiais e revisar o planejamento a partir das respostas dos estudantes.

A coordenação realizada por uma professora surda acrescenta uma dimensão epistemológica ao processo. Não se trata apenas de corrigir a forma dos sinais, mas de orientar o futuro professor a compreender como a informação circula em um ambiente visual e como a cultura surda interfere na organização da aula. A formação deixa, assim, de falar sobre a pessoa surda sem sua participação e passa a construir conhecimento com uma profissional que ocupa posição de liderança. Esse aspecto responde a uma das fragilidades apontadas por Kendrick e Cruz (2020): a desvalorização de docentes surdos e a dificuldade de reconhecer o capital linguístico, cultural e acadêmico que produzem no interior da universidade.

Uma formação coerente para o professor de Dança requer, portanto, três dimensões articuladas. A primeira é linguístico-cultural e envolve Libras, história, cultura e direitos da comunidade surda. A segunda é artístico-pedagógica, relacionada à criação de procedimentos visuais, corporais e espaciais. A terceira é experiencial e se desenvolve no contato continuado com estudantes, profissionais e instituições da comunidade

surda. A parceria UFPA–Instituto Felipe Smaldone mostra que a fluência e a competência pedagógica não se encerram na carga horária de uma disciplina; elas se constroem por meio de estudo, convivência, orientação, prática e reflexão.

2.2 Língua de sinais, gesto, corpo e visualidade: aproximações sem apagamento das diferenças

A relação entre Libras e dança oferece possibilidades expressivas e pedagógicas, mas exige precisão conceitual. Libras é uma língua natural com organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática própria. Sua produção mobiliza mãos, corpo, espaço, orientação, movimento e expressões não manuais, porém essa materialidade corporal não permite reduzi-la a mímica, gesto espontâneo ou coreografia. A valorização de interfaces com a dança deve preservar sua autonomia linguística e a história de luta pelo reconhecimento das línguas de sinais.

Joseph (2014) analisa convergências entre língua de sinais, gesto e corporeidade e identifica elementos que podem favorecer processos criativos: direção do olhar, foco, peso das partes do corpo, planos, direções espaciais e expressões corporais. A autora, contudo, adverte para a necessidade de não confundir gramática da língua de sinais com dança. Essa distinção é central no trabalho pedagógico. Um sinal-termo utilizado para nomear um movimento de ballet cumpre uma função linguística e referencial; uma composição coreográfica construída a partir de suas qualidades visuais pode produzir outra camada estética. As duas dimensões podem dialogar, mas não são equivalentes.

Cavalcante (2021) argumenta que a aproximação entre dança e Libras pode potencializar expressão facial, consciência corporal, criatividade e uso do espaço. Ao propor a expressão corporal como conteúdo relevante em cursos de extensão de Libras, a autora destaca a capacidade de metodologias artísticas ampliarem a percepção e a autonomia do sinalizante. Essa contribuição não deve ser interpretada como se a pessoa surda necessitasse da dança para completar sua língua, mas como reconhecimento de que práticas corporais conscientes podem enriquecer processos formativos de qualquer pessoa, surda ou ouvinte.

Oliveira (2009) compreende a dança como linguagem capaz de favorecer comunicação, percepção rítmica, memorização de sequências e interação entre surdos e ouvintes. A autora ressalta a observação do

professor, as vibrações e a contagem em língua de sinais. Embora algumas terminologias presentes em estudos mais antigos precisem ser atualizadas, permanece relevante a compreensão de que o movimento não depende exclusivamente do canal sonoro. Ritmo também pode ser percebido na respiração, nos batimentos, na repetição, na relação entre corpos, nas mudanças visuais e nas vibrações do ambiente.

Melo e Vieira (2019) associam o ensino de dança à construção de uma linguagem visual do corpo. Para os autores, imagens, símbolos, gestos e experiências corporais podem favorecer a leitura de mundo e a produção de significados por estudantes surdos. Essa abordagem desloca a aula de um modelo em que o aluno apenas imita o professor para outro em que observa, interpreta, cria e ressignifica movimentos. O corpo do estudante não é uma superfície sobre a qual uma técnica é depositada, mas um território de experiências históricas, culturais e afetivas.

Quixaba (2005) amplia essa discussão ao situar dança, música e teatro como práticas de inclusão sociocultural. Em seu relato com jovens surdos, a atividade grupal, a criação artística e o contato com manifestações culturais contribuíram para que os participantes ocupassem espaços públicos e fossem reconhecidos por suas produções. A arte aparece como possibilidade de participação e pertencimento, não como recurso terapêutico destinado a corrigir um corpo considerado deficitário. Essa perspectiva dialoga com a experiência paraense quando o trabalho incorpora carimbó e quadrilha junina, manifestações ligadas à vida cultural e às festas coletivas da região.

As práticas cênicas descritas por Berselli, Lulkin e Ferrari (2015) e por Jardim e Berselli (2017) também demonstram que a visualidade não se resume à apresentação de figuras. No projeto de teatro e dança com estudantes surdos de uma escola bilíngue, a estrutura dos encontros, os exercícios de Contato Improvisação, o sistema Viewpoints e o registro por fotografia e vídeo permitiram explorar tempo, duração, repetição, forma, relações espaciais, arquitetura e topografia. A estudante de Licenciatura em Teatro envolvida no projeto reconheceu que sua formação era fortemente orientada por experiências sonoras e passou a repensar explicações, jogos e modos de comunicação.

Esses estudos ajudam a formular a ideia de uma pedagogia visual da dança. Ela envolve a organização do campo de visão, a antecipação dos comandos, a escolha do lugar do professor, a iluminação, a demonstração, o registro de sequências, o uso de cores e imagens e o tempo necessário para

alternar entre observar a explicação e executar o movimento. Um estudante surdo não pode acompanhar simultaneamente uma instrução sinalizada e uma sequência complexa se precisa desviar o olhar para o próprio corpo ou para o deslocamento dos colegas. Por isso, explicar antes, marcar o início e o término, confirmar a compreensão e somente depois iniciar a execução são escolhas linguísticas e didáticas, não simples ajustes técnicos.

Uma pedagogia visual também reconhece que estudantes surdos não constituem um grupo homogêneo. Há diferenças de idade, experiência com dança, acesso precoce ou tardio à Libras, repertório linguístico, presença de outras deficiências, preferências culturais e modos de participação. Consequentemente, não existe um único recurso capaz de responder a todas as situações. O princípio orientador deve ser a acessibilidade construída com os estudantes, mediante observação, diálogo e avaliação contínua. A interface entre Libras e dança alcança maior potência quando respeita a língua, a autoria surda e a singularidade dos corpos.

2.3 Estratégias acessíveis para o ensino da dança a estudantes surdos

Os trabalhos analisados apresentam um conjunto consistente de estratégias que pode subsidiar a formação docente. Coelho e Gomes (2026) desenvolveram uma intervenção com seis estudantes surdos, entre 12 e 15 anos, durante oito aulas de 50 minutos. Foram utilizados cartões visuais coloridos associados a movimentos, dinâmicas em grupo, tecnologias visuais e estímulos táteis. Os autores observaram que a divisão da aprendizagem em etapas, as referências visuais e o reforço positivo favoreceram compreensão, participação e autonomia. O estudo é especialmente importante porque descreve de forma objetiva a duração, o público e os recursos da intervenção.

Lopes e Araújo (2009) elaboraram uma proposta de sapateado para cinco crianças surdas e uma criança ouvinte. A metodologia recorreu a um tablado de madeira para favorecer a percepção da vibração e a uma adaptação visual do sistema de notação do sapateado, com cores, figuras e símbolos relacionados às batidas dos pés. As atividades foram organizadas em etapas progressivas e combinaram demonstração, leitura de sequências, contagem, criação e ensaio. Os resultados indicaram a viabilidade da modalidade quando o professor conhece a técnica, possui conhecimentos básicos de Libras e respeita diferentes repertórios motores.

No estudo de Montezuma *et al*. (2011), cinco adolescentes surdas participaram de doze aulas de jazz dance. A avaliação indicou melhora estatisticamente significativa da coordenação motora, além de mudanças positivas de atenção, participação, interação, autoestima e compreensão. As autoras reconhecem, entretanto, as limitações decorrentes do número reduzido de participantes, do período de intervenção e das condições físicas do local. Essa cautela é metodologicamente importante: os benefícios observados não autorizam generalizações para toda pessoa surda nem permitem afirmar que a dança, isoladamente, resolve barreiras educacionais.

Mauerberg-deCastro e Moraes (2013) investigaram vinte adolescentes surdos, divididos em grupo experimental e grupo de controle, em um programa de 26 semanas. As tarefas envolviam estruturas rítmicas apresentadas visualmente e por amplificação sonora. O grupo participante do programa apresentou melhora nas duas modalidades, com desempenho visual superior ao auditivo, além de alterações positivas no desenvolvimento psicomotor. O estudo demonstra que a percepção rítmica pode ser ensinada e ampliada, mas também reforça que o acesso visual não deve ocupar posição secundária em relação ao som.

Zawadzki e Lohrentz (2014), ao entrevistarem três professores com experiência no ensino de dança a estudantes surdos, identificaram como conhecimentos relevantes o uso de vibração, a apresentação de estímulos no campo visual, a adaptação de instrumentos, o planejamento e a exploração de diferentes sentidos. Os participantes não defenderam a redução do conteúdo, mas a transformação dos meios pelos quais ele é apresentado. Essa distinção é essencial: acessibilidade não significa empobrecimento técnico ou artístico. O mesmo objetivo pode ser alcançado por trajetórias didáticas diferentes, desde que o professor compreenda o modo como cada estudante recebe, interpreta e executa a proposta.

Souza (2004), em estudo realizado na Associação de Assistência à Criança Surda e no Instituto Nacional de Educação de Surdos, identificou dois princípios recorrentes: o trabalho com ritmo interno, sensações, criatividade e expressão; e o uso de estratégias que permitissem perceber vibrações e marcações externas. A autora também relacionou a participação em dança a socialização, atenção, responsabilidade e diminuição da timidez. Embora o texto pertença a um período em que predominavam certas nomenclaturas hoje problematizadas, sua contribuição permanece válida ao reconhecer o corpo como meio de comunicação e participação.

Silva *et al*. (2012) analisaram uma intervenção com graduandos de Dança envolvendo reflexão sobre exclusão e uma oficina com profissional ligada ao INES. A variação quantitativa nos níveis de exclusão não foi estatisticamente significativa, mas os autores compreenderam a intervenção como oportunidade de conscientização e revisão de atitudes. Esse resultado é relevante para a formação inicial: uma experiência pontual não elimina preconceitos, porém pode tornar visíveis pressupostos anteriormente naturalizados e estimular novas práticas.

Joseph (2014) propõe "jogos coreográficos" que transformam componentes visuais e espaciais em disparadores de criação coletiva. Em vez de utilizar Libras apenas para traduzir instruções de uma aula já pronta, a metodologia permite que características de movimento, foco, direção e forma participem da própria composição. Essa perspectiva pode ser relacionada aos sinais-termo empregados no projeto da UFPA. O sinal não funciona apenas como legenda de um passo; ele organiza a compreensão do conceito e pode contribuir para a observação de sua estrutura corporal.

A análise conjunta desses trabalhos permite reunir algumas orientações. A primeira consiste em garantir comunicação antes da execução. O professor deve posicionar-se de frente para a turma, evitar falar ou sinalizar enquanto está de costas e organizar momentos distintos de explicação, demonstração, prática e retorno. A segunda refere-se à marcação visual do tempo: cartões coloridos, contagens em Libras, sequências ilustradas, sinais luminosos e demonstrações por pares podem indicar início, pausa, repetição, mudança de intensidade e finalização.

A terceira orientação é aproveitar recursos táteis sem transformar a vibração em requisito universal. Tablados, caixas de som apoiadas no piso, percussão corporal e batidas coletivas podem ampliar a experiência rítmica, mas devem ser combinados a informações visuais e respeitar as preferências dos participantes. A quarta envolve produzir materiais permanentes, como cartilhas, slides, vídeos em Libras e mapas coreográficos, permitindo que o estudante retome o conteúdo fora do momento efêmero da demonstração. Por fim, a avaliação deve considerar compreensão dos comandos, participação, autonomia, precisão progressiva, criação, interação e capacidade de explicar movimentos, não apenas a apresentação final.

Essas orientações convergem com os recursos utilizados no Instituto Felipe Smaldone: sinais-termo, cartazes, cartões coloridos, cartilhas, slides, demonstrações e correções em Libras. O valor da experiência não está em apresentar uma fórmula inédita, mas em combinar conhecimentos

produzidos pela literatura com necessidades locais e com a orientação de uma profissional surda. Essa combinação torna a prática formativa, pois obriga o licenciando a justificar suas escolhas e a revisar continuamente seu modo de ensinar.

2.4 Extensão universitária, comunidade surda e formação situada

A extensão universitária é frequentemente descrita como ponte entre universidade e sociedade, mas a metáfora só é adequada quando pressupõe circulação em duas direções. A instituição acadêmica não leva unilateralmente um conhecimento pronto a uma comunidade entendida como destinatária. Ela aprende, reelabora seus currículos e transforma suas práticas a partir do encontro com sujeitos, línguas e experiências produzidas fora de seus limites físicos.

Lima, Bolonheis e Vieira (2019) analisaram a participação de estudantes e professores surdos no Projeto Novos Talentos, desenvolvido pela UFMT. Os relatos indicaram que as ações contribuíram para aproximar pessoas surdas da universidade e ampliar perspectivas de acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, as autoras identificaram fragilidades comunicacionais e defenderam o aprendizado de Libras pelos participantes ouvintes. A inclusão, nessa perspectiva, não se resolve com a presença de intérpretes ou com a abertura física do espaço; ela depende de relações linguísticas que permitam diálogo, compreensão conceitual e participação.

No projeto descrito por Berselli, Lulkin e Ferrari (2015), a extensão uniu universidade, escola bilíngue e práticas de teatro e dança. Os estudantes surdos passaram a registrar atividades por fotografias, vídeos e desenhos, assumindo a posição de participantes-pesquisadores. O registro deixou de ser produzido apenas pelo pesquisador ouvinte e passou a incorporar o foco escolhido pelos próprios estudantes. Essa mudança mostra como autoria e acessibilidade podem estar integradas: produzir imagens não é apenas documentar uma aula, mas comunicar uma perspectiva sobre o que foi vivido.

Jardim e Berselli (2017) evidenciam o impacto da extensão na identidade profissional de uma licencianda. Ao trabalhar com estudantes surdos, a bolsista percebeu limites em seu domínio de Libras e em propostas cênicas organizadas pela voz e pelo som. O encontro com alunos, estagiários surdos e docentes de Libras levou-a a reformular exercícios e a compreender a cultura surda. A experiência prática não substituiu a formação teórica;

tornou-a significativa e revelou problemas que dificilmente apareceriam apenas em uma aula expositiva.

O projeto pedagógico da Licenciatura em Dança da UFPA concebe a extensão como processo educativo, cultural e científico articulado ao ensino e à pesquisa, reservando carga horária específica para essas ações (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2011). A parceria com o Instituto Felipe Smaldone materializa esse princípio ao aproximar a formação de licenciandos, a pesquisa sobre terminologia em Libras e o ensino de crianças e adultos surdos. As atividades resultaram em bolsas de iniciação à produção artística, trabalho de conclusão de curso, materiais didáticos e continuidade de uma relação institucional.

Essa continuidade é decisiva. Projetos breves podem proporcionar experiências relevantes, mas correm o risco de transformar a comunidade em cenário temporário de aprendizagem universitária. Uma parceria entre 2019 e 2025 permite acompanhar diferentes gerações de bolsistas, revisar materiais e manter compromissos para além do calendário de uma disciplina. Ainda assim, a permanência não deve depender exclusivamente da disponibilidade de uma coordenadora ou de bolsas anuais. Para tornar-se política formativa, a ação necessita de reconhecimento institucional, planejamento compartilhado, documentação, recursos e participação contínua do Instituto.

A presença de coordenação surda modifica a direção dessa relação. Os estudantes universitários não são enviados para "ensinar dança aos surdos" sem mediação; são orientados por uma profissional que avalia sua comunicação, corrige sinais, discute materiais e acompanha as respostas dos alunos. Com isso, a extensão deixa de assumir uma lógica assistencialista e passa a funcionar como formação situada. O conhecimento especializado da comunidade surda participa da definição dos procedimentos pedagógicos, e a universidade reconhece que também precisa aprender.

2.5 Contextualização e trajetória da experiência UFPA–Instituto Felipe Smaldone

A experiência analisada foi registrada inicialmente por Gomes (2026) e está relacionada à trajetória docente e investigativa de uma professora surda com doze anos de atuação universitária. O projeto "A Compreensão dos Estudos de Libras", vinculado à Faculdade de Dança da UFPA, articulou pesquisa, orientação acadêmica e práticas de ensino no

Instituto Felipe Smaldone. A aproximação ganhou consistência a partir de 2019, durante a pesquisa de mestrado sobre criação de sinais-termo do Ballet Vaganova, e permaneceu ativa até 2025.

O primeiro núcleo da experiência envolveu a universitária Virginia de Oliveira Ferreira, estudante de Licenciatura em Dança com formação em ballet e conhecimentos básicos de Libras. Em 2019, ela participou da aplicação de sinais-termo do Método Vaganova com crianças surdas e da produção de um cartaz visual para representar movimentos. O trabalho estava ligado à pesquisa que resultou em 47 sinais-termo para movimentos específicos do ballet (GOMES, 2020). Conforme o relato, após oito meses de atividades, observou-se ampliação do vocabulário em Libras e maior compreensão dos comandos por uma turma que apresentava repertório linguístico limitado (GOMES, 2026).

Esse resultado precisa ser lido com prudência. O registro não apresenta um teste linguístico padronizado nem grupo de comparação, de modo que não é possível atribuir causalidade ou quantificar a ampliação vocabular. Entretanto, a experiência evidencia uma relação pedagógica relevante: quando os movimentos recebem denominações acessíveis em Libras e são acompanhados por materiais visuais, o estudante pode associar conceito, sinal e execução corporal. A terminologia permite perguntar, comparar, lembrar, corrigir e conversar sobre a técnica, transformando a aula em espaço de desenvolvimento linguístico e artístico.

Nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia de Covid-19, a bolsista Ana Clara Lira Teixeira ministrou aulas remotas de ballet por Google Meet e Zoom para duas mulheres surdas adultas que não pertenciam ao Instituto Felipe Smaldone. A bolsista, oralizada e com deficiência auditiva, utilizava Libras nas atividades. Essa etapa ampliou o projeto para o ambiente digital e mostrou que a acessibilidade de uma aula de dança remota depende de enquadramento corporal, iluminação, estabilidade da imagem, contraste, distância da câmera e organização dos turnos visuais.

O ensino remoto trouxe possibilidades de continuidade, mas também limites. A tela reduz a percepção de profundidade, pode cortar mãos e pés e dificulta acompanhar simultaneamente a sinalização e movimentos de corpo inteiro. Problemas de conexão alteram ritmo e sincronia. Por outro lado, vídeos gravados, repetição de sequências e visualização ampliada podem apoiar o estudo individual. A experiência durante a pandemia indica que tecnologias digitais devem ser planejadas

como parte da didática e não apenas utilizadas como substitutas da sala presencial.

Em 2022 e 2023, Yan Luyd Almeida Martins participou do PIBIPA e ministrou aulas presenciais de ballet para crianças surdas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Instituto Felipe Smaldone. O retorno ao espaço escolar permitiu retomar relações corporais, deslocamentos e recursos impossíveis de reproduzir plenamente pela tela. Nessa fase, além do uso de sinais-termo, foram desenvolvidos materiais didáticos voltados à demonstração e à compreensão dos movimentos. A atuação com diferentes faixas etárias exigiu adequação da duração das atividades, da complexidade das instruções e do repertório de brincadeiras.

No período de maio a dezembro de 2024, Pamela Noronha Rodrigues trabalhou com carimbó e quadrilha junina. A mudança de modalidade ampliou o escopo cultural do projeto e exigiu a criação ou sistematização de sinais-termo relacionados a movimentos e comandos como Anarriê, Balancê, Túnel e Anavantú. Foram utilizados cartões coloridos para representar ações em jogos corporais. O registro também menciona a participação de um estudante surdo autista, situação que demandou orientação individualizada e atenção ao modo como o aluno respondia aos comandos visuais (GOMES, 2026).

A incorporação de carimbó e quadrilha junina possui significado formativo particular. Ela aproxima a educação de surdos de manifestações populares vividas na região e impede que o projeto permaneça restrito ao ballet de matriz europeia. A criação de terminologia e recursos para danças locais reconhece a pessoa surda como participante da cultura paraense e das celebrações coletivas. Também desafia o licenciando a investigar o contexto histórico, a dinâmica grupal e os sentidos sociais de cada manifestação.

Em 2025, Raissa Souza de Rocha ingressou como participante voluntária em pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso sobre estratégias para o ensino de ballet a estudantes surdos. Foram produzidos slides e cartilhas com passos selecionados, combinados aos sinais-termo do Método Vaganova. Os alunos observavam o material, escolhiam ou identificavam uma sequência e realizavam os movimentos com orientação em Libras. A participação por meio do TCC mostra que a experiência extensionista também gerou perguntas de pesquisa e produção acadêmica.

Ao longo de todas as etapas, a coordenadora solicitava planos de ensino antes das aulas, orientava a organização das atividades, acompanhava o uso da Libras e realizava correções linguísticas e pedagógicas. Em

alguns momentos participava diretamente; em outros, permitia que os bolsistas conduzissem a aula com autonomia. Esse movimento entre acompanhamento e independência é essencial na formação docente. A orientação garante segurança e qualidade, enquanto a responsabilidade progressiva permite que o universitário tome decisões, observe consequências e construa sua identidade profissional.

2.6 Planejamento, mediação em Libras e produção de recursos didáticos

A experiência pode ser compreendida como um ciclo pedagógico composto por diagnóstico, planejamento, preparação linguística, produção de materiais, realização das atividades, observação e retorno formativo. Antes de ensinar uma sequência, o bolsista precisava identificar o objetivo, selecionar movimentos, verificar os sinais disponíveis, organizar a demonstração e antecipar possíveis barreiras. Esse processo transforma a acessibilidade em parte do planejamento, e não em adaptação improvisada após o início da aula.

O plano de ensino também funciona como instrumento de diálogo entre a coordenadora e o licenciando. Ao analisar objetivos, atividades, duração e recursos, a orientação pode verificar se a proposta depende excessivamente de música, se há tempo para explicação visual, se os comandos estão claros e se a avaliação corresponde ao que foi ensinado. A preparação em Libras não se limita a traduzir uma lista de palavras. É necessário ensaiar explicações, reconhecer limites de vocabulário e buscar formas visuais complementares.

A criação de sinais-termo do Ballet Vaganova constitui um dos eixos mais específicos do projeto. Segundo Gomes (2020), os 47 sinais foram produzidos para ampliar o léxico da Libras no domínio do ballet e favorecer a comunicação especializada. O sinal-termo não deve ser inventado isoladamente por um professor ouvinte no momento da aula. Sua elaboração requer análise conceitual do movimento, observação de características distintivas, consulta a usuários surdos e validação em práticas comunicativas. A terminologia ganha legitimidade quando circula, é compreendida e pode ser revisada pela comunidade.

No ensino, os sinais-termo permitiram nomear movimentos e organizar sequências, enquanto classificadores e descrições visuais apoiaram a explicação de trajetórias corporais. A orientação da coordenadora surda

ajudou os universitários a evitar uma correspondência mecânica entre palavra em português e sinal. Em vez de soletrar ou repetir uma tradução pouco clara, o professor podia demonstrar a forma, indicar direção, ponto de articulação, intensidade e relação entre partes do corpo.

Os cartazes, cartões coloridos, slides e cartilhas funcionaram como memória externa da aula. Coelho e Gomes (2026) demonstraram que cores associadas a qualidades e movimentos podem facilitar a compreensão de estudantes surdos. Lopes e Araújo (2009) também recorreram a figuras e códigos visuais para representar passos e ritmo. Na experiência da UFPA, esses recursos permitiram antecipar ações, escolher sequências, recordar vocabulário e diminuir a dependência da demonstração contínua do professor.

O recurso visual, entretanto, não é acessível apenas por existir. Um cartaz com excesso de texto em português, imagens pequenas ou organização confusa pode produzir nova barreira. Materiais destinados à aula de dança devem priorizar contraste, enquadramento corporal completo, sequência lógica, associação estável entre cores e ações e presença de Libras quando necessária. Vídeos precisam manter mãos, face e corpo visíveis, com fundo que não prejudique a leitura da sinalização. A qualidade do design informacional participa diretamente da aprendizagem.

A mediação em Libras também envolve o controle do tempo visual. Durante a demonstração, o estudante precisa alternar entre olhar para o professor, observar os colegas, perceber o espaço e monitorar o próprio corpo. Por isso, instruções longas oferecidas ao mesmo tempo que a turma se desloca tendem a perder-se. Uma estratégia adequada consiste em reunir o grupo, apresentar o comando, demonstrar, solicitar que um aluno repita ou explique, marcar visualmente o início e acompanhar a execução. A correção pode ser realizada após uma pausa ou por aproximação individual, evitando interromper a atenção coletiva de modo confuso.

Nas atividades grupais, colegas podem funcionar como referências visuais, mas isso não deve transferir ao estudante a responsabilidade de descobrir sozinho o que foi dito. A observação por pares é um recurso complementar dentro de uma aula planejada linguisticamente. Da mesma forma, a vibração pode contribuir para marcações rítmicas, mas não substitui Libras e informação visual. Zawadzki e Lohrentz (2014) mostram que vibração, campo visual e exploração multissensorial ganham sentido quando integrados ao planejamento.

A experiência com um estudante surdo autista reforça a necessidade de flexibilidade. A combinação entre diferenças linguísticas, sensoriais, comunicacionais e comportamentais não pode ser respondida por um protocolo único. Cartões, rotinas previsíveis, repetição, escolhas limitadas, tempo de processamento e orientação individual podem ser ajustados a partir da observação. O objetivo não é fazer todos executarem a atividade de maneira idêntica, mas assegurar participação significativa e progressão em relação ao próprio percurso.

A avaliação mais coerente com essa proposta é processual. Montezuma et al. (2011) e Mauerberg-deCastro e Moraes (2013) demonstram que coordenação e percepção rítmica podem ser acompanhadas, mas o relato da UFPA também sugere indicadores linguísticos e pedagógicos: compreensão de sinais-termo, capacidade de seguir uma sequência visual, autonomia para iniciar e interromper movimentos, interação com o grupo, uso espontâneo do vocabulário e criação de soluções corporais. Registros sistemáticos desses indicadores poderiam fortalecer futuras pesquisas e permitir comparação entre momentos do projeto.

2.7 Contribuições para a formação acadêmica e profissional dos licenciandos

A principal contribuição formativa da experiência foi colocar os licenciandos diante de problemas reais que exigiam articulação entre conhecimento técnico, comunicação e ética. Saber executar um movimento não significa saber ensiná-lo; saber alguns sinais não significa conseguir organizar uma aula em Libras. A atuação no Instituto exigiu que os universitários transformassem conteúdos de dança em explicações visuais, observassem respostas e revisassem procedimentos.

Sério e Rossi (2020) verificaram que 72,7% dos estudantes participantes de seu estudo relacionavam a aptidão para o trabalho inclusivo à busca de experiências pedagógicas e artísticas. O dado ajuda a compreender por que a prática continuada é tão importante. A formação não acontece somente quando a aula produz o resultado previsto, mas quando a dificuldade de comunicação obriga o professor em formação a reconhecer o limite de seu planejamento e a buscar outra estratégia.

O contato com estudantes surdos também pode modificar concepções sobre capacidade e corpo. Estudos como os de Montezuma *et al.* (2011), Mauerberg-deCastro e Moraes (2013) e Lopes e Araújo

(2009) demonstram que pessoas surdas aprendem modalidades variadas, desenvolvem coordenação e constroem formas próprias de relação com ritmo. Na experiência da UFPA, o acompanhamento cotidiano substituiu a ideia abstrata de "aluno incluído" por relações com crianças e adultos concretos, com diferentes repertórios, interesses e modos de aprender.

A orientação surda foi determinante para que essa mudança não se limitasse a uma atitude benevolente. A coordenadora ocupava posição de autoridade linguística e acadêmica, solicitava planejamento, corrigia a Libras e avaliava materiais. Os bolsistas precisavam aprender com uma profissional surda, e não apenas aprender técnicas para agir sobre estudantes surdos. Essa inversão fortalece uma perspectiva de formação com autoria e protagonismo surdos.

Os projetos também ampliaram a aprendizagem de Libras para além do semestre obrigatório. Iachinski *et al*. (2019), Paiva, Faria e Chaveiro (2018) e Kendrick e Cruz (2020) concordam que a disciplina isolada não produz fluência e precisa ser articulada a outras oportunidades. A experiência continuada ofereceu conversação situada, vocabulário técnico, retorno sobre expressões faciais e corporais e necessidade real de compreender o interlocutor. O aprendizado linguístico passou a estar ligado a uma responsabilidade profissional.

Outro resultado foi a transformação de práticas extensionistas em produção acadêmica. A pesquisa de mestrado gerou sinais-termo; bolsas do PIBIPA sustentaram experiências de ensino e criação; materiais foram produzidos; e uma participante desenvolveu TCC relacionado ao projeto. Esse percurso concretiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O licenciando não apenas aplica um método, mas registra, formula questões e participa da produção de conhecimento em sua área.

A diversidade de modalidades também contribuiu para ampliar o perfil profissional. O projeto percorreu ballet, carimbó e quadrilha junina, além de experiências remotas. Cada contexto exigiu decisões distintas sobre terminologia, relação com música, formação espacial, tradição cultural e materiais. A passagem do Método Vaganova às danças populares mostra que a acessibilidade não pode ser um repertório fechado; ela demanda investigação e criação em cada prática.

Por fim, a autonomia progressiva concedida aos participantes aproximou a experiência de um estágio supervisionado. A coordenadora acompanhava, mas permitia que os bolsistas assumissem a aula. Essa confiança precisava ser sustentada por preparação e possibilidade

de retorno. O futuro professor aprendia a tomar decisões sem ficar abandonado diante de uma situação para a qual ainda não possuía todos os recursos. A formação docente aparece, assim, como processo coletivo de responsabilidade compartilhada.

2.8 Limites da experiência e implicações curriculares

O reconhecimento das contribuições não elimina os limites do relato. Os grupos, as idades, as modalidades e os períodos de participação variaram ao longo dos anos. Não há informação consolidada sobre o número total de estudantes surdos atendidos, frequência, critérios comuns de avaliação ou instrumentos aplicados antes e depois de cada intervenção. Parte das atividades ocorreu remotamente durante uma situação excepcional. Assim, os resultados devem ser interpretados como aprendizagens e evidências contextuais, não como comprovação experimental da eficácia de um programa uniforme.

Trindade *et al*. (2024), em revisão integrativa sobre dança e deficiência, identificaram quantidade reduzida de estudos e fragilidades na descrição de participantes, intervenções, recrutamento, avaliação e aspectos éticos. A revisão recomenda maior rigor metodológico e colaboração entre pesquisadores e profissionais. A experiência da UFPA responde parcialmente a essa lacuna ao apresentar uma cronologia, modalidades, participantes universitários e recursos. Todavia, futuras etapas devem adotar protocolos de registro mais sistemáticos e explicitar autorizações para imagens, dados e participação de menores.

Outro limite diz respeito à sustentabilidade. A continuidade esteve associada a bolsas, trabalhos acadêmicos e à atuação da coordenadora. Mudanças de financiamento ou de equipe podem interromper o projeto. Uma parceria institucional precisa definir responsabilidades, calendário, espaços, preservação dos materiais, formação dos novos bolsistas e formas de participação do Instituto Felipe Smaldone nas decisões. A extensão não pode depender apenas do esforço individual de seus responsáveis.

Os estudos sobre Libras nas licenciaturas sugerem um encaminhamento curricular. Em vez de esperar que um único componente de 60 horas produza domínio linguístico e competência pedagógica, o curso pode organizar uma formação em dois momentos articulados. O primeiro abordaria fundamentos da Libras, cultura e história surdas, direitos linguísticos, estrutura da língua e comunicação cotidiana. O

segundo seria específico para a docência em Dança, envolvendo comandos, classificadores, expressões não manuais, sinais-termo, organização visual da aula, produção de materiais, estágio e conversação.

Essa proposta não significa que dois semestres garantiriam fluência. Eles constituiriam uma base mais coerente, complementada por cursos de extensão em níveis progressivos, grupos de estudo, monitoria, laboratórios de materiais e práticas regulares junto à comunidade. Paiva, Faria e Chaveiro (2018) recomendam oportunidades optativas e ambientes de continuidade, enquanto Kendrick e Cruz (2020) defendem programas institucionais de Libras para além da disciplina. A Licenciatura em Dança pode adaptar essas orientações à especificidade de seu campo.

Também é recomendável criar um laboratório permanente de Libras e pedagogias da dança, coordenado com participação de profissionais surdos e do Instituto Felipe Smaldone. O espaço poderia reunir vídeos, sinais-termo validados, cartilhas, planos de aula, relatos, materiais sobre danças amazônicas e registros das práticas. Bolsistas novos teriam acesso à memória do projeto e poderiam aperfeiçoar recursos existentes, em vez de reiniciar o trabalho a cada ciclo.

No campo da pesquisa, estudos futuros podem combinar observação qualitativa, entrevistas em Libras, registros audiovisuais produzidos pelos próprios estudantes e instrumentos de acompanhamento da aprendizagem. A participação de alunos surdos na escolha do que registrar, como propõem Berselli, Lulkin e Ferrari (2015), permitiria incorporar suas perspectivas. Também seria relevante acompanhar egressos da Licenciatura em Dança para compreender se a experiência influencia sua atuação posterior.

O desafio central é não confundir acessibilidade com um conjunto de técnicas adicionais. Ela exige reorganização curricular, reconhecimento da Libras, valorização da docência surda, compromisso extensionista e disposição para revisar conceitos de corpo e ensino. Quando essas dimensões permanecem separadas, a disciplina apresenta sinais, a inclusão discute princípios e a prática profissional continua orientada pela oralidade. A experiência UFPA–Instituto Felipe Smaldone mostra a possibilidade de integrá-las, mas sua consolidação depende de política institucional.

3 Considerações finais

A análise permite responder que as experiências desenvolvidas entre a Licenciatura em Dança da UFPA e o Instituto Felipe Smaldone

contribuíram para a formação docente ao transformar conhecimentos introdutórios de Libras e inclusão em decisões concretas de planejamento, comunicação, produção de materiais e avaliação. Os licenciandos precisaram aprender a explicar movimentos visualmente, utilizar sinais-termo, organizar o tempo da aula, observar diferentes respostas e rever práticas centradas na oralidade. A atuação continuada entre 2019 e 2025 criou condições para que ensino, pesquisa e extensão se articulassem em torno de problemas reais.

Para os estudantes surdos, a proposta ampliou possibilidades de participação em ballet, carimbó e quadrilha junina por meio de Libras, cartazes, cartões coloridos, slides, cartilhas, demonstrações e estratégias corporais. Os registros indicam compreensão dos comandos, ampliação de vocabulário e envolvimento nas atividades. Tais observações são relevantes, mas devem ser interpretadas nos limites de um relato de experiência, sem generalização ou atribuição causal. O principal resultado é a demonstração de que as barreiras não pertencem ao corpo surdo; elas podem ser reduzidas quando a aula reconhece a língua, a visualidade e a diversidade dos modos de aprender.

A coordenação realizada por uma professora surda foi um elemento estruturante. Sua atuação garantiu orientação linguística, acompanhamento pedagógico e revisão dos materiais, além de oferecer aos universitários uma experiência de formação conduzida por autoria surda. Essa configuração evita que a extensão reproduza uma lógica assistencialista e reconhece a comunidade surda como produtora de conhecimento.

O diálogo com os vinte estudos analisados confirma que recursos visuais, vibrações, demonstração, organização espacial, registros e experiências práticas podem favorecer o ensino da dança. Também mostra que uma disciplina semestral de Libras não é suficiente para formar professores capazes de atuar com autonomia em contextos bilíngues. A formação precisa ser continuada, específica para a área e articulada à convivência com pessoas surdas.

Como encaminhamento, propõe-se ampliar a formação em Libras na Licenciatura em Dança, organizar um segundo componente voltado à docência e à terminologia da área, manter cursos de extensão progressivos e institucionalizar a parceria com o Instituto Felipe Smaldone. Recomenda-se ainda criar um laboratório permanente de materiais acessíveis e fortalecer pesquisas com registros sistemáticos e participação direta dos estudantes surdos.

Conclui-se que a articulação entre Libras, dança e extensão universitária constitui uma possibilidade potente de formação do artista-docente. Seu valor não reside apenas em permitir que o futuro professor ensine uma coreografia a uma pessoa surda, mas em modificar a própria compreensão de ensino, língua, corpo e autoria. A construção de práticas bilíngues exige continuidade, escuta visual, rigor pedagógico e reconhecimento de que diferentes corpos não apenas participam da dança: eles também produzem seus conhecimentos, suas poéticas e seus modos de ensinar.

Referências

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sergio Andres; FERRARI, Jonas. Registrando práticas de teatro e dança com alunos surdos: o registro enquanto recurso de pesquisa. **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, Palmas, v. 3, n. 4, p. 50-57, jan./jun. 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/131139. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.396, de 28 de abril de 2026**. Dispõe sobre o

exercício profissional da dança. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2026. Disponível em: https://in.gov.br/web/dou/-/lei-n-15.396-de-28-de-abril-de-2026-702081670. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 29 jul. 2026.

CAVALCANTE, Micalene Gabrielle dos Santos. **Poéticas entre dança e Libras: a relevância da expressão corporal como disciplina nos cursos de extensão em Libras.** 2021. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Patos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1242. Acesso em: 29 jul. 2026.

COELHO, Joandra Kellen de Souza; GOMES, Nilton Munhoz. Uso de recursos visuais no ensino da dança para estudantes surdos nas aulas de Educação Física. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 94-107, jan./jun. 2026. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2026.64.1.94-107.

GOMES, Uisis Paula da Silva. **A criação de sinais-termo de Ballet Vaganova em Libras**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://propesp.uepa.br/ppged/2019-2020-2/. Acesso em: 29 jul. 2026.

GOMES, Uisis Paula da Silva. Ensino de Libras e formação em Dança: relato de experiência na Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará (UFPA), articulado ao projeto de dança para surdos do Instituto Felipe Smaldone. In: BEZERRA, Giovana Cristina de Campos et al. (org.). **Professores institucionais: experiências e práticas didáticas no ensino de Libras e Português para surdos**. Santo Ângelo: Ilustração, 2026. p. 137-150. DOI: https://doi.org/10.46550/978-65-6135-266-6.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza; GUARINELLO, Ana Cristina. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology - Communication Research**, São Paulo, v. 24, e2070, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070.

JARDIM, Priscila Lourenzo; BERSELLI, Marcia. Teatro e dança com alunos surdos: experiências com o sistema Viewpoints e o encontro de culturas na sala de aula**. Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 17, n. 33, p. 25-38, jan./jul. 2017. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/RevistadaFundarte/article/view/434. Acesso em: 29 jul. 2026.

JOSEPH, Tatiana Wonsik Recompenza. A Língua Brasileira de Sinais em interface com a dança. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 3., 2014. Anais [...]. Salvador: **Associação Nacional de Pesquisadores em Dança**, 2014. p. 1-19. Disponível em: https://proceedings.science/anda/anda-2014/trabalhos/a-lingua-brasileira-de-sinais-em-interface-com-a-danca. Acesso em: 29 jul. 2026.

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, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095.

LIMA, Tânia Maria de; BOLONHEIS, Luciene Bena; VIEIRA, Débora Regina da Costa. Inclusão de surdos em atividades de extensão universitária: Projeto Novos Talentos/UFMT/Capes. **Geografia: Ambiente, Educação e Sociedades - GeoAmbES**, Cáceres, v. 1, n. 1, p. 123-137, jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/geoambes/article/view/3262. Acesso em: 29 jul. 2026.

LOPES, Keila Ferrari; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Proposta de ensino de sapateado para crianças surdas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 17, n. 1, p. 1-22, 2009. Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/971. Acesso em: 29 jul. 2026.

MAUERBERG-DECASTRO, Eliane; MORAES, Renato. A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. **Motricidade**, Vila Real, v. 9, n. 1, p. 69-86, 2013. DOI: https://doi.org/10.6063/motricidade.2465.

MELO, Andreia Silva de; VIEIRA, Marcílio de Souza. Dança para surdos na escola pública: uma proposta pedagógica. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 6., 2019, Fortaleza. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-5. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59790. Acesso em: 29 jul. 2026.

MONTEZUMA, Maria Augusta L.; ROCHA, Mariana V.; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko. Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 321-334, maio/ago. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200010.

OLIVEIRA, Andreza Fernanda de. A dança como linguagem na

educação de surdos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais [...]. **Campinas: Associação de Leitura do Brasil**, 2009. p. 1-12. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_1158.pdf. Acesso em: 29 jul. 2026.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos; FARIA, Juliana Guimarães; CHAVEIRO, Neuma. O ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v3i1.53145.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. A arte e inclusão sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade no desenvolvimento de sujeitos surdos. **Arqueiro,** Rio de Janeiro, n. 10/11, p. 43-48, 2005. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/852. Acesso em: 29 jul. 2026.

SÉRIO, Andréa; ROSSI, Gaya Lengler. Dança e inclusão: o ponto de vista de estudantes de graduação. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 4, p. 1065-1086, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n4p1065-1086.

SILVA, Bruno Claudio Santos da; ARAUJO, Nathália Moreira Gonçalves; DIAS, Isabelle Silva; SOUZA, Marcelo Trindade de; SANTANA, Paulo Gomes de; FIDELIS, Mauricio; TAVARES, Sergio Ferreira. Dança inclusiva: uma ressignificação nas atividades rítmicas entre surdos e ouvintes. EFDeportes.com: **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 171, ago. 2012. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd171/atividades-ritmicas-entre-surdos-e-ouvintes.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

SOUZA, Tatiane Rezende Nunes de. A dança na educação de surdos: um caminho para a inclusão. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 73-84, jul./dez. 2004.

TRINDADE, Fanny Aparecida Condé Teixeira da; OLIVEIRA, Cláudia Eliza Patrocínio de; ROMARCO, Evanize Kelli Siviero; PEREIRA, Eveline Torres. Diálogo entre dança e deficiência: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0073, p. 1-16, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0073.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança.** Belém: Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança, 2011. Disponível em: https://

faculdadededanca.ufpa.br/images/documentos/PPC_DANA_BELMdoc.pdf. Acesso em: 29 jul. 2026.

ZAWADZKI, Patrick; LOHRENTZ, Tchélim Tatiane. Dança inclusiva: saberes docentes no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência auditiva. **Colóquio Internacional de Educação**, Joaçaba, v. 2, n. 1, p. 1139-1144, 2014. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/4984. Acesso em: 29 jul. 2026.

Capítulo 9

LIBRAS NA INTERFACE ENTRE A LINGUÍSTICA E A EDUCAÇÃO: BILINGUISMO, DIREITOS LINGUÍSTICOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO

Rivael Mateus Fabricio[1]

1 Introdução

A educação de pessoas surdas no Brasil é atravessada por uma questão que antecede a escolha de métodos, recursos didáticos ou modalidades de atendimento: o reconhecimento de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui uma língua natural, produzida em modalidade visual-espacial e vinculada à experiência histórica e cultural das comunidades surdas. Quando essa premissa não orienta a organização escolar, a diferença linguística tende a ser interpretada apenas como deficiência sensorial a ser compensada, e a inclusão corre o risco de se reduzir à presença física do estudante em uma classe majoritariamente ouvinte. Ao contrário, quando a Libras ocupa o lugar de língua de interação, de instrução, de elaboração conceitual e de participação social, o debate educacional se desloca da adaptação individual para a garantia de condições coletivas de aprendizagem. É nesse deslocamento que Linguística e Educação se encontram: a primeira demonstra a complexidade estrutural e sociolinguística da Libras; a segunda é convocada a transformar esse conhecimento em ambientes, currículos e práticas capazes de assegurar o desenvolvimento dos estudantes surdos.

O reconhecimento jurídico da Libras como meio legal de comunicação e expressão, promovido pela Lei nº 10.436/2002, representou um marco nessa mudança de perspectiva. A própria lei caracteriza a Libras como sistema linguístico de natureza visual-motora e dotado de estrutura gramatical própria, afastando-a do estatuto equivocado de mímica, código auxiliar ou versão sinalizada do português (BRASIL, 2002). O Decreto nº 5.626/2005 ampliou as consequências educacionais desse reconhecimento

1 Doutorando em Estudo Linguístico pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

ao tratar da formação de professores e tradutores-intérpretes, do ensino de Libras, do acesso à educação e da organização de escolas e classes bilíngues (BRASIL, 2005). Mais tarde, a Lei Brasileira de Inclusão determinou a oferta de educação bilíngue, com Libras como primeira língua e português escrito como segunda, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015). Finalmente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade de educação escolar, prevendo sua oferta desde a educação infantil e ao longo da vida (BRASIL, 2021).

O avanço normativo, contudo, não elimina por si só as disputas de concepção. Lodi (2013) evidencia que documentos de política educacional podem empregar as expressões "educação bilíngue" e "inclusão" com sentidos distintos: de um lado, uma abordagem que reconhece a Libras, o português escrito e os aspectos culturais associados a cada língua; de outro, uma leitura que admite duas línguas no espaço escolar, mas conserva o português como centro do ensino. Fernandes e Moreira (2014) igualmente observam que a gestão pública das línguas é variável decisiva para avaliar políticas dirigidas aos estudantes surdos. Assim, declarar uma proposta bilíngue não basta. É preciso verificar qual língua organiza a interação pedagógica, quem são seus usuários e modelos, em que momentos ela circula, que estatuto ocupa na avaliação e no currículo e se o estudante encontra interlocutores com quem possa participar de práticas linguísticas efetivas.

Essa tensão permite formular o problema que orienta este artigo: de que modo os conhecimentos linguísticos sobre a Libras, articulados ao bilinguismo e aos direitos linguístico-educacionais, podem fundamentar perspectivas de inclusão que ultrapassem o acesso formal à escola? A hipótese defendida é que uma inclusão educacional consistente depende de três movimentos indissociáveis. O primeiro consiste em reconhecer a Libras em sua integralidade gramatical, discursiva e variável. O segundo requer organizar a educação bilíngue segundo as funções distintas das línguas envolvidas, garantindo à Libras condições reais de uso como primeira língua e língua de instrução, sem negligenciar o ensino sistemático do português escrito como segunda língua. O terceiro exige compreender a participação dos surdos como direito linguístico e político, e não somente como medida de acessibilidade acrescentada a uma estrutura escolar originalmente monolíngue.

O objetivo geral é analisar a interface entre os estudos linguísticos da Libras e as proposições educacionais voltadas à escolarização de surdos, destacando suas implicações para o bilinguismo, os direitos linguísticos e a inclusão. Especificamente, busca-se: caracterizar contribuições da descrição gramatical, da variação e da documentação da Libras; discutir a aquisição da linguagem e o ensino de Libras como primeira e segunda língua; examinar concepções e modelos de educação bilíngue; relacionar políticas linguísticas, movimento surdo e formação profissional; e sistematizar perspectivas para que a inclusão se materialize em participação, aprendizagem, pertencimento e continuidade escolar. Esses objetivos partem do entendimento de que decisões pedagógicas não são neutras: elas incorporam concepções de língua, de sujeito surdo, de conhecimento e de justiça educacional.

Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O corpus bibliográfico reúne dezessete artigos sobre gramática, morfologia, variação, expressões não manuais, documentação, ensino de Libras, aquisição da linguagem, educação bilíngue, políticas públicas, formação profissional, ensino superior e direitos linguístico-educacionais. Foram considerados, entre outros, os trabalhos de Quadros (2004, 2016), Felipe (2006), Xavier e Barbosa (2014), Xavier e Neves (2016), Paiva et al. (2018), Quadros, Silva e Royer (2020), Sousa et al. (2020), Martins, Albres e Sousa (2015), Aspilicueta et al. (2013), Lodi (2013), Lacerda, Albres e Drago (2013), Fernandes e Moreira (2014), Campello e Rezende (2014), Silva e Silva (2016), Carniel (2018) e Martins e Lopes (2024). A dimensão documental contempla a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015 e a Lei nº 14.191/2021. A análise foi realizada por aproximação temática e por confronto entre os pressupostos linguísticos, as configurações educacionais descritas e as garantias normativas.

Também é necessário distinguir acessibilidade de direito linguístico. Recursos de tradução, interpretação, legendagem e tecnologia assistiva são indispensáveis em numerosas situações, mas não substituem a experiência de aprender e interagir diretamente em uma língua plenamente compartilhada. Martins e Lopes (2024) alertam que a lógica da acessibilidade pode reduzir a visualidade e a expressividade da Libras a um instrumento para alcançar conteúdos concebidos e organizados em português. O direito linguístico-educacional é mais amplo: envolve reconhecimento da língua, disponibilidade de pares e adultos sinalizantes, formação de professores, tempo de exposição, produção de materiais,

avaliação adequada e participação da comunidade surda nas decisões. A passagem do "acesso ao conteúdo" para o "direito à educação em uma língua" altera a responsabilidade institucional e impede que o custo da comunicação recaia exclusivamente sobre o aluno.

2 Referencial teórico

2.1 Libras como língua natural: modalidade, estrutura e variação

O primeiro fundamento de uma educação linguisticamente responsável consiste em compreender que a Libras não é uma coleção de gestos, um alfabeto manual ou uma tradução palavra por palavra do português. Trata-se de uma língua natural que mobiliza recursos articulatórios e perceptivos próprios da modalidade visual-espacial. Quadros (2004), ao examinar tipos verbais e suas repercussões sintáticas, mostra que as línguas de sinais podem ser analisadas pelos mesmos princípios gerais empregados no estudo das línguas humanas, embora os efeitos da modalidade apareçam nas interfaces e nas formas concretas de expressão. Tal constatação tem consequência pedagógica imediata: o estudante surdo não precisa de uma linguagem simplificada, mas de acesso amplo a uma língua capaz de sustentar descrição, argumentação, abstração, humor, memória, criação estética e construção de conhecimentos escolares.

Na Libras, configuração de mão, localização, movimento, orientação, número de mãos e componentes não manuais participam da composição dos sinais e dos enunciados. Esses elementos não devem ser ensinados como uma lista mecânica separada do uso comunicativo, pois podem exercer funções distintivas, morfológicas, sintáticas e discursivas. Felipe (2006) demonstra que parâmetros formacionais também podem funcionar como morfemas e integrar processos de flexão, concordância, composição e incorporação. A autora caracteriza a Libras como língua flexional que também apresenta traços aglutinantes, evidenciando que a formação de palavras não depende dos recursos lineares típicos da oralidade. Para a educação, isso significa que materiais didáticos e práticas avaliativas precisam considerar simultaneidade, direção, espaço e corporalidade, em lugar de aferir a competência do aluno pela proximidade com a ordem ou com a forma do português.

Os estudos morfológicos aprofundam essa compreensão. Xavier e Neves (2016) distinguem processos que modificam sinais já existentes para expressar valores gramaticais — como quantidade, negação, pessoa e

intensidade — e processos responsáveis pela criação de novos itens lexicais. Derivação, composição, incorporação e fusão podem ocorrer segundo propriedades específicas da modalidade visual-espacial. A produtividade desses mecanismos confirma que a Libras se renova e responde às necessidades de seus usuários, inclusive às demandas terminológicas de áreas escolares e científicas. Em vez de supor que a ausência momentânea de um sinal conhecido corresponda a uma insuficiência da língua, a escola deve favorecer pesquisa terminológica, negociação de sentidos e registro de usos, reconhecendo a participação de sinalizantes surdos na criação e validação de repertórios.

As expressões não manuais constituem outro aspecto decisivo. Movimentos de sobrancelhas, olhos, cabeça, tronco e boca não são adornos adicionados às mãos; podem diferenciar itens, marcar construções sintáticas e contribuir para processos semânticos. Paiva et al. (2018), ao analisarem enunciados neutros e intensificados, identificam a participação sistemática de expressões não manuais e de propriedades temporais na intensificação. Essa evidência ajuda a explicar por que imagens estáticas, desenhos isolados e avatares com pouca expressividade podem transmitir informação incompleta ou artificial. Na sala de aula, a visibilidade do corpo do sinalizante, o enquadramento adequado em materiais audiovisuais, a iluminação e a atenção conjunta integram as condições linguísticas do ensino, e não meros detalhes de apresentação.

Também é inadequado imaginar uma Libras homogênea e imune à variação. Xavier e Barbosa (2014), em estudo com doze sinalizantes e sessenta sinais, observaram variação entre sujeitos e no repertório de um mesmo sujeito em parâmetros como configuração de mão, localização, movimento, orientação, número de mãos, marcações não manuais e contato entre articuladores. A analogia com diferentes "pronúncias" torna inteligível um fenômeno comum às línguas naturais: formas distintas podem circular segundo região, geração, trajetória de aquisição, grupo social, contexto de uso e escolhas individuais. A escola precisa, assim, distinguir variação de erro. Corrigir indiscriminadamente variantes legítimas em nome de um padrão único pode desvalorizar identidades locais e restringir a consciência metalinguística que deveria ser ampliada pelo ensino.

A sintaxe igualmente evidencia a articulação entre princípios linguísticos gerais e propriedades da modalidade. Quadros (2004) discute como diferentes tipos de verbos se relacionam com concordância, ordem dos constituintes e uso do espaço, mostrando que a organização

frasal não pode ser deduzida da sequência de palavras do português. Essa autonomia estrutural torna pedagogicamente problemática a prática de sinalizar seguindo rigidamente a ordem portuguesa ou de tomar glosas como se fossem a língua. Glosas são instrumentos de anotação e análise; não reproduzem movimento, simultaneidade, localização, direção do olhar ou expressões não manuais. Quando transformadas em modelo de ensino, podem reforçar formas híbridas e dificultar a exposição do aluno a enunciados naturais.

2.2 Documentação, aquisição e ensino de Libras

A descrição consistente da Libras depende de dados que representem a pluralidade de seus usuários e contextos. Quadros (2016) explica que a constituição do Corpus de Libras envolve decisões de registro, transcrição e anotação adequadas ao caráter multimodal das línguas de sinais. Vídeos, metadados e camadas de anotação permitem observar não apenas itens lexicais, mas também movimentos, expressões, usos do espaço e relações discursivas. O corpus possui valor descritivo, ao revelar padrões recorrentes, e explicativo, ao favorecer análises das condições de variação. Para a educação, essa infraestrutura oferece modelos autênticos de sinalização, subsidia materiais didáticos e reduz a dependência de exemplos inventados ou de equivalências simplificadas com o português.

Quadros, Silva e Royer (2020) acrescentam que a elaboração de gramáticas da Libras enfrenta uma diversidade aquisicional importante. Muitas pessoas surdas têm contato tardio ou descontínuo com a língua de sinais; por isso, dados individuais não podem ser automaticamente idealizados como representação de toda a comunidade. Os autores defendem descrições robustas, baseadas em corpora representativos e em instrumentos metodológicos apropriados às línguas de sinais. Essa observação é decisiva para interpretar desempenhos escolares. Uma produção limitada pode refletir privação de acesso linguístico, e não um limite cognitivo do estudante. A avaliação diagnóstica precisa considerar idade e condições de exposição, interlocutores disponíveis, consistência do uso familiar e escolar e oportunidades de participação em comunidades sinalizantes.

A aquisição precoce ganha especial relevância porque a linguagem se desenvolve na interação, em atividades significativas e com interlocutores responsivos. Martins, Albres e Sousa (2015), ao discutirem educação

infantil e brincar, defendem a língua de sinais como língua de instrução e enfatizam a presença de professores surdos e de colegas surdos. O brincar possibilita negociação de papéis, imaginação, regulação de ações, narrativa e ampliação lexical, desde que a criança disponha de uma língua compartilhada. Em uma proposta bilíngue, a educação infantil não deve ser concebida apenas como preparação para alfabetização em português; constitui espaço fundamental de constituição subjetiva, convivência, aquisição de Libras e desenvolvimento de repertórios que sustentarão aprendizagens posteriores.

Essa prioridade também aparece na Lei nº 14.191/2021, segundo a qual a oferta da educação bilíngue de surdos deve começar no nascimento, na educação infantil, e estender-se ao longo da vida (BRASIL, 2021). A previsão legal enfrenta um desafio concreto: a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que podem não conhecer Libras no momento do diagnóstico. Uma política coerente precisa articular orientação não impositiva às famílias, acesso a cursos, contato com adultos surdos, serviços de intervenção precoce com enfoque linguístico e vagas em ambientes educacionais nos quais a Libras circule cotidianamente. Não se trata de opor Libras a outros recursos escolhidos pela família, mas de impedir que a infância transcorra sem acesso pleno a uma língua natural.

Ao lado da Libras como primeira língua dos estudantes surdos, existe uma demanda ampla por seu ensino como segunda língua a ouvintes. Sousa et al. (2020) propõem um quadro de referência para a Libras como L2, inspirado em parâmetros internacionais de proficiência e acompanhado por materiais audiovisuais. A definição de níveis contribui para substituir cursos centrados em listas de sinais por percursos progressivos que integrem compreensão, produção, interação e adequação discursiva. Também torna mais transparente o que se pode esperar de professores, gestores, familiares e profissionais em diferentes funções. Entretanto, aprender Libras como L2 demanda tempo e exposição; uma disciplina breve na licenciatura pode promover sensibilização e iniciação, mas não produz automaticamente fluência para ensinar alunos surdos.

É fundamental, portanto, não confundir três processos: a aquisição de Libras como primeira língua por crianças surdas; o ensino de Libras como segunda língua a ouvintes; e a formação profissional especializada para ensinar em Libras ou ensinar a própria Libras. Cada processo possui sujeitos, objetivos, metodologias e critérios de avaliação distintos. A criança surda precisa de interação contínua e acesso curricular; o aprendiz ouvinte

precisa desenvolver competência comunicativa e compreensão cultural; o professor bilíngue necessita, além da proficiência, de conhecimento pedagógico e domínio dos conteúdos que leciona. O tradutor-intérprete, por sua vez, exerce função própria e não substitui o docente. Quando essas responsabilidades se misturam, a instituição tende a atribuir a um único profissional a solução de todos os problemas linguísticos.

A formação das equipes escolares permanece, assim, ponto crítico. Silva e Silva (2016), a partir da fala de profissionais da escola, mostram a relevância atribuída à Libras e à cultura surda, mas também revelam limites na proficiência e na organização das práticas. Conhecer sinais básicos pode facilitar acolhimento, porém não garante explicações conceituais, mediação de conflitos, avaliação ou conversa espontânea. A escola bilíngue requer diferentes graus de proficiência definidos conforme as funções, formação continuada com oportunidades reais de uso e valorização de profissionais surdos. Nas escolas comuns que recebem estudantes surdos, a responsabilidade pela comunicação não pode ficar concentrada no intérprete: direção, coordenação, professores e colegas precisam construir formas de participação que incluam o aluno também fora da aula formal.

2.3 Educação bilíngue de surdos: concepções e organização escolar

No campo da educação de surdos, o termo bilinguismo não pode ser reduzido à soma de Libras e português em uma mesma instituição. A questão central é a função atribuída a cada língua no desenvolvimento do estudante e no trabalho pedagógico. Em uma perspectiva linguístico-cultural, a Libras ocupa o lugar de primeira língua e de língua de instrução, interação e produção de conhecimentos, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua. Essa relação não estabelece hierarquia de valor entre as línguas; reconhece, antes, que elas são adquiridas e utilizadas em condições diferentes. Lodi (2013) demonstra que a simples presença de duas línguas pode conservar a hegemonia do português quando a Libras permanece restrita à tradução, ao atendimento especializado ou a momentos periféricos.

A definição incorporada à Lei de Diretrizes e Bases pela Lei nº 14.191/2021 representa avanço por explicitar a educação bilíngue de surdos como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. A norma prevê escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, escolas comuns e polos de educação

bilíngue, considerando a escolha do estudante ou, quando pertinente, de seus responsáveis (BRASIL, 2021). Essa pluralidade evita associar o direito linguístico a um único espaço físico, mas também aumenta a responsabilidade dos sistemas: qualquer arranjo denominado bilíngue precisa demonstrar que dispõe de ambiente linguístico, professores adequadamente formados, materiais, currículo e avaliação coerentes com a definição legal.

Fernandes e Moreira (2014) situam a educação bilíngue no cruzamento de políticas linguísticas e políticas de inclusão. Segundo as autoras, o foco exclusivo na deficiência pode obscurecer a condição bilíngue dos surdos e enfraquecer a garantia da Libras na infância. Essa análise ajuda a compreender por que medidas aparentemente inclusivas podem produzir isolamento linguístico: uma criança pode frequentar a mesma sala que colegas ouvintes, receber atividades adaptadas e contar com apoio especializado, mas permanecer sem interlocutores diretos e sem participação espontânea. O critério de qualidade não deve ser apenas a matrícula na classe comum, e sim a possibilidade de aprender, comunicar-se, construir vínculos e desenvolver ambas as línguas em um percurso planejado.

Campello e Rezende (2014) recuperam a atuação do movimento surdo brasileiro em defesa das escolas bilíngues e demonstram que o debate sobre o local de escolarização não pode ser separado da agência política das próprias pessoas surdas. A defesa desses espaços está associada à preservação de ambientes em que a Libras circule com densidade, crianças encontrem pares e referências adultas e a cultura surda seja reconhecida. Ouvir essa reivindicação não significa aceitar que toda pessoa surda tenha uma trajetória única, mas respeitar o princípio de que políticas sobre uma minoria linguística devem ser construídas com sua participação. A escolha educacional necessita de informação acessível, oferta pública efetiva e acompanhamento da qualidade, para que não se converta em decisão abstrata entre alternativas que sequer existem em determinados territórios.

As escolas bilíngues de surdos podem concentrar recursos humanos e criar comunidades de aprendizagem em Libras, mas sua denominação, por si só, não garante práticas bilíngues. É necessário verificar a proficiência dos professores, o estatuto do português escrito, a presença de profissionais surdos, a proposta curricular e a articulação com níveis posteriores de ensino. Da mesma forma, escolas comuns podem desenvolver polos ou classes bilíngues relevantes quando reúnem estudantes e profissionais

em número suficiente e asseguram circulação da Libras em toda a vida escolar. A análise deve deslocar-se do rótulo institucional para as relações efetivamente produzidas. Lacerda, Albres e Drago (2013), ao examinarem a política municipal de São Paulo, mostram que diferentes configurações de oferta demandam regulamentação, formação, acompanhamento e clareza quanto às funções profissionais.

O português escrito permanece componente indispensável da educação bilíngue, por ampliar acesso à produção acadêmica, a documentos, à participação social e a diferentes esferas profissionais. Entretanto, ensiná-lo como segunda língua requer metodologias que considerem a Libras como base para explicações, comparação entre sistemas e construção de sentidos. Não se trata de transpor métodos de alfabetização destinados a falantes nativos de português, nem de usar a escrita para controlar a ordem dos sinais. O estudante precisa conhecer usos sociais da leitura e da escrita, gêneros diversos, recursos de coesão e convenções da língua portuguesa, ao mesmo tempo que pode mobilizar a Libras para planejar, discutir e revisar textos. A avaliação deve distinguir conhecimento conceitual, competência em Libras e aprendizagem do português, evitando que dificuldades na segunda língua apaguem saberes construídos na primeira.

O currículo bilíngue, por sua vez, não se limita à tradução do currículo comum. A visualidade pode orientar maneiras de organizar explicações, experiências, recursos e tempos pedagógicos. Vídeos em Libras, esquemas espaciais, demonstrações, registros visuais e produção autoral sinalizada ampliam as formas de acesso e expressão. Contudo, "visual" não é sinônimo de simplificado: imagens precisam estar conceitualmente articuladas e a sinalização deve preservar densidade linguística. Também cabe ao currículo incluir história das comunidades surdas, literatura em línguas de sinais, identidades e conhecimentos produzidos por pesquisadores e artistas surdos, sem restringir tais temas a datas comemorativas. Essa inclusão curricular favorece pertencimento e apresenta a surdez como experiência humana e cultural, não apenas como assunto clínico.

2.4 Políticas linguísticas, movimento surdo e direitos linguístico-educacionais

As decisões sobre quais línguas podem ser usadas para ensinar, avaliar e participar da vida pública constituem políticas linguísticas, mesmo quando não recebem esse nome. Na educação de surdos, a escolha

do português como língua presumidamente comum durante grande parte da história produziu assimetria: a língua majoritária controlava currículos e interações, enquanto sinais eram proibidos, tolerados ou confinados a espaços informais. O reconhecimento legal da Libras alterou essa ordem no plano normativo, mas sua efetivação demanda redistribuição de recursos, formação profissional e criação de espaços de uso. Fernandes e Moreira (2014) sustentam que a gestão pública das línguas deve ocupar posição central na avaliação das políticas inclusivas, pois é ela que define se o estudante terá somente acesso mediado ou participação linguística direta.

O percurso legal não foi concessão espontânea do Estado. Campello e Rezende (2014) descrevem mobilizações do movimento surdo em defesa de escolas bilíngues e de participação nas decisões nacionais. Cartas, manifestações, associações e redes de pesquisadores e ativistas tornaram visível a diferença entre uma política formulada "para" os surdos e uma política construída "com" sujeitos surdos. Esse protagonismo modifica o modo de produzir conhecimento educacional: experiências e reivindicações da comunidade não são apenas depoimentos ilustrativos, mas fontes para definir problemas, critérios de qualidade e prioridades. Conselhos, fóruns e processos de consulta precisam oferecer Libras diretamente e garantir que a participação não dependa de domínio do português escrito.

O debate contemporâneo também exige diferenciar reconhecimento e acessibilidade. Martins e Lopes (2024) analisam como a lógica inclusiva pode reduzir a língua de sinais a ferramenta que conduz o aluno a conteúdos escolarizados organizados em outra língua. Nessa configuração, disponibiliza-se interpretação ou um recurso visual, mas não se modifica o regime linguístico da escola. O "além-acessibilidade" proposto pelas autoras desloca o foco para o direito linguístico-educacional: o aluno deve ter condições de constituir-se, aprender, interagir e produzir conhecimento em Libras. Isso requer reconhecimento simbólico, mas igualmente redistribuição material — profissionais, tempo, espaços, formação, tecnologias e financiamento — para que o direito não permaneça declaratório.

A expansão da Libras no ensino superior ilustra tanto os efeitos das políticas quanto suas ambiguidades. Carniel (2018) identifica uma reconfiguração discursiva pela qual a surdez passa a ser apresentada como particularidade étnico-linguística e a Libras ganha visibilidade nos currículos de formação docente. Esse movimento amplia o número de pessoas em contato com a língua e favorece novas áreas de pesquisa

e atuação. Entretanto, também pode transformar a Libras em conteúdo obrigatório de baixo impacto, desvinculado das condições concretas de escolarização. Uma política de ensino superior coerente deve avaliar carga horária, perfil dos docentes, materiais, presença de professores surdos, progressão formativa e integração entre a disciplina introdutória e estágios, metodologias e componentes de educação bilíngue.

Direitos linguístico-educacionais também exigem mecanismos de responsabilização. Indicadores centrados apenas em matrícula e presença não revelam se a comunicação é direta, se o aluno participa de debates, se há pares sinalizantes, se os professores dominam a língua ou se a aprendizagem progride. Avaliações institucionais podem incluir disponibilidade e proficiência de profissionais, tempo de exposição à Libras, acesso ao português como L2, participação familiar, produção de materiais e percepção dos estudantes. Dados quantitativos precisam ser combinados a observação de práticas e consulta à comunidade. A finalidade não é classificar escolas por um selo genérico de inclusão, mas identificar condições linguísticas e orientar investimento.

Nessa perspectiva, a escolha da família ou do estudante precisa ser substantiva. A legislação prevê diferentes espaços de oferta, mas escolher supõe conhecer as características de cada proposta e ter alternativas razoavelmente acessíveis. Quando não existe escola ou classe bilíngue na região, a matrícula em escola comum não pode ser interpretada automaticamente como preferência por um modelo monolíngue. Da mesma forma, a opção por escola bilíngue não representa recusa à convivência social mais ampla. Cabe ao poder público criar oferta diversa e de qualidade, disponibilizar informações em português e Libras e revisar o atendimento conforme o desenvolvimento e a vontade do estudante. A autonomia só se realiza quando acompanhada de condições materiais.

2.5 Inclusão escolar e ambiente linguístico

O termo inclusão costuma evocar acesso à escola comum, convivência entre estudantes diferentes e eliminação de barreiras. Esses objetivos são relevantes, mas, para alunos surdos, precisam ser examinados à luz do ambiente linguístico. Aspilicueta et al. (2013) compararam contextos escolares distintos e observaram resultados comunicativos contrastantes. Na escola com vários estudantes surdos, proximidade de profissionais fluentes e investimentos em formação favoreceram a circulação, ainda

parcial, da Libras entre surdos e ouvintes. Na escola exclusivamente ouvinte, sem investimento equivalente, a única aluna surda não utilizava de modo significativo nem a língua de sinais nem a oral. O estudo mostra que localização física não garante inclusão: a densidade de interlocutores e oportunidades de uso da língua altera radicalmente a experiência escolar.

O conceito de ambiente linguístico abrange mais do que a aula. Inclui entrada e saída, recreio, alimentação, biblioteca, atividades culturais, reuniões, atendimento administrativo, situações de segurança e conversas imprevistas. Se a comunicação em Libras ocorre somente quando o intérprete está presente em sala, o estudante continua dependente e parcialmente excluído da vida institucional. Uma escola responsiva deve planejar competência comunicativa distribuída: profissionais com fluência compatível com suas funções, protocolos acessíveis, sinalização visual, recursos para chamadas e emergências e incentivo ao aprendizado de Libras pelos colegas. A meta não é transformar todos em intérpretes, mas reduzir situações em que o aluno não consegue iniciar uma interação simples ou receber informação diretamente.

Silva e Silva (2016) reforçam que as concepções e a formação dos profissionais influenciam a educação de surdos. Mesmo quando há disposição inclusiva, baixos níveis de proficiência podem limitar as interações e concentrar responsabilidades nos especialistas. A formação continuada precisa combinar estudo, prática, retorno formativo e convivência, em vez de cursos episódicos desconectados do cotidiano. Deve ainda discutir expectativas de aprendizagem, pois a comunicação limitada pode ser equivocadamente interpretada como desinteresse ou dificuldade intelectual. Conhecer a trajetória linguística do estudante permite diferenciar barreiras de acesso, necessidades pedagógicas e saberes efetivamente construídos.

O tradutor e intérprete de Libras-português desempenha função essencial em contextos interlinguísticos, mas sua atuação possui limites profissionais e pedagógicos. Cabe ao professor planejar, ensinar, avaliar e estabelecer relação pedagógica com o estudante; ao intérprete, mediar linguisticamente a comunicação segundo competências específicas. Quando o docente fala somente com o intérprete, deixa de acompanhar diretamente as respostas do aluno e enfraquece sua responsabilidade. Além disso, conteúdos novos, terminologia específica, vídeos sem preparação e atividades simultâneas exigem planejamento conjunto. Tempo para estudo

prévio, materiais antecipados e diálogo entre professor, intérprete e equipe bilíngue melhoram a qualidade da mediação sem confundir papéis.

Lacerda, Albres e Drago (2013) mostram que políticas locais podem combinar escolas municipais bilíngues e escolas regulares, mas a coexistência de modelos demanda orientação clara e acompanhamento. A distribuição de estudantes muito isolados, por exemplo, pode dificultar a criação de comunidades de pares; a concentração regional pode ampliar a interação, desde que transporte e vínculo territorial sejam considerados. Também é preciso evitar que a escola bilíngue seja percebida como espaço de currículo reduzido ou de menores expectativas acadêmicas. Inclusão significa acesso ao conhecimento socialmente valorizado, oportunidades de prosseguimento e participação em redes amplas, com respeito à diferença linguística.

A avaliação da aprendizagem é um teste decisivo para a coerência institucional. Se o conteúdo foi discutido em Libras, o aluno pode demonstrar compreensão por meio de produção sinalizada, recursos visuais, escrita em português ou combinações adequadas ao objetivo. Quando a avaliação pretende medir domínio de um conceito de Ciências ou História, erros no português escrito não devem automaticamente anular o conhecimento demonstrado; quando o objetivo é o próprio português como L2, critérios linguísticos específicos são necessários. Rubricas transparentes, registros em vídeo e momentos de avaliação direta em Libras contribuem para separar dimensões e acompanhar progressos. A flexibilização responsável não reduz rigor: torna o objeto avaliado mais preciso.

A convivência com colegas ouvintes pode ser enriquecedora quando existe reciprocidade comunicativa. Projetos de ensino de Libras para a comunidade escolar, atividades bilíngues e produções colaborativas favorecem vínculos, mas não devem transformar o aluno surdo em professor permanente ou representante de toda a comunidade. A instituição precisa oferecer mediação e materiais, respeitar a disposição do estudante e evitar apresentações folclorizadas. Do mesmo modo, o contato com pares surdos não deve ser visto como isolamento; ele permite conversas sem mediação, construção identitária, circulação de estratégias e experiências compartilhadas. Uma inclusão que valoriza relações diversas não exige dissolver comunidades minoritárias.

2.6 Perspectivas para uma inclusão linguisticamente orientada

Uma primeira perspectiva consiste em estabelecer a aquisição e o desenvolvimento linguístico como indicadores centrais da política educacional. Para crianças surdas, deve-se acompanhar não somente frequência e desempenho em disciplinas, mas também oportunidades de interação, ampliação de repertório em Libras, contato com pares e adultos sinalizantes e progresso no português escrito como L2. Esses dados permitem intervenção antes que atrasos decorrentes de acesso insuficiente se acumulem. A avaliação precisa ser realizada por profissionais capazes de comunicar-se diretamente com o estudante e interpretar sua trajetória, evitando instrumentos que confundam proficiência em português, linguagem e cognição (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015; QUADROS; SILVA; ROYER, 2020).

Uma segunda perspectiva é tratar a formação profissional como política de longo prazo. Licenciaturas precisam oferecer introdução consistente à Libras e à educação de surdos, mas redes de ensino também devem criar percursos avançados para professores bilíngues, docentes de Libras, gestores e equipes de apoio. Níveis de proficiência, como os sistematizados por Sousa et al. (2020), podem orientar metas diferenciadas, desde comunicação básica até atuação pedagógica complexa. Processos seletivos e avaliações de desempenho precisam corresponder às funções reais, e a formação deve prever participação de formadores surdos, prática supervisionada e atualização. A valorização profissional é condição de estabilidade das equipes e continuidade dos projetos.

Outra perspectiva é organizar redes territoriais de educação bilíngue. A dispersão geográfica dos estudantes impede aplicar um modelo idêntico a todos os municípios, mas não justifica atendimento improvisado. Estados e municípios podem compartilhar profissionais, desenvolver polos, garantir transporte e manter equipes de apoio. Cada arranjo deve preservar o núcleo do direito: acesso contínuo à Libras, ensino qualificado do português escrito, currículo integral e interlocutores competentes. A cooperação também favorece materiais e transições entre etapas, evitando que o estudante perca o ambiente linguístico ao mudar de escola.

Uma terceira perspectiva é consolidar governança participativa e pesquisa de resultados. Estudantes, famílias, professores e organizações surdas devem integrar diagnóstico, planejamento e avaliação das ofertas, em consultas realizadas em Libras e português. A experiência registrada

por Campello e Rezende (2014) mostra que avanços foram impulsionados pelo protagonismo surdo. Paralelamente, estudos longitudinais podem comparar desenvolvimento linguístico, aprendizagem, pertencimento, permanência e transição para o trabalho ou ensino superior, registrando condições locais, trajetória de aquisição e escolhas dos estudantes. Assim, a inclusão deixa de ser um destino institucional previamente definido e passa a constituir compromisso verificável com língua, aprendizagem, autonomia e justiça.

3 Considerações finais

A análise desenvolvida permite responder que os conhecimentos linguísticos sobre a Libras fundamentam a inclusão quando deixam de ocupar apenas o plano descritivo e passam a orientar a organização da educação. Estudos de sintaxe, morfologia, variação e expressões não manuais confirmam a autonomia e a complexidade da língua, demonstrando que ela não pode ser reduzida a vocabulário gestual, apoio visual ou reprodução do português. Estudos de corpus e documentação evidenciam a necessidade de trabalhar com usos autênticos e diversos, enquanto pesquisas sobre aquisição mostram que o acesso precoce e contínuo a interlocutores é decisivo. Tais evidências deslocam a explicação do fracasso escolar: em vez de atribuí-lo automaticamente à surdez, é preciso examinar a qualidade do ambiente linguístico oferecido.

O bilinguismo, nesse quadro, deve ser entendido como princípio de organização e não como presença incidental de duas línguas. A Libras precisa funcionar como primeira língua, língua de instrução, interação e produção de conhecimento; o português escrito deve ser ensinado sistematicamente como segunda língua, com objetivos e metodologias próprios. Essa definição exige professores bilíngues, profissionais surdos, intérpretes com funções claramente delimitadas, materiais adequados e avaliações capazes de distinguir conhecimento conceitual, competência em Libras e aprendizagem do português. Sem essas condições, a denominação "bilíngue" pode encobrir práticas em que o português continua determinando tempos, currículos e critérios de sucesso.

Também se conclui que inclusão e direito linguístico não são termos equivalentes, embora possam e devam se articular. Acessibilidade possibilita transpor barreiras específicas; o direito linguístico-educacional transforma a própria estrutura que produz essas barreiras. Um intérprete,

uma videoaula ou um glossário podem ampliar acesso, mas não substituem comunidade, interlocução direta, participação e autoria em Libras. O "além-acessibilidade" implica reconhecimento da diferença e redistribuição de recursos, colocando sobre os sistemas de ensino — e não sobre o estudante individual — a responsabilidade de criar condições de comunicação e aprendizagem.

O marco jurídico brasileiro oferece bases relevantes para essa transformação. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras; o Decreto nº 5.626/2005 detalhou implicações formativas e educacionais; a Lei nº 13.146/2015 reiterou a oferta bilíngue; e a Lei nº 14.191/2021 consolidou a educação bilíngue de surdos como modalidade escolar. Todavia, a distância entre norma e experiência só será reduzida por planejamento territorial, financiamento, formação continuada, produção de materiais, indicadores linguísticos e participação da comunidade surda. A pluralidade de escolas bilíngues, classes, polos e escolas comuns prevista na legislação requer padrões de qualidade que examinem o uso efetivo das línguas, não apenas a classificação administrativa do serviço.

Há limites no presente estudo. O corpus bibliográfico privilegia artigos brasileiros e uma análise temática, sem comparar sistematicamente dados de desempenho entre redes ou acompanhar estudantes longitudinalmente. Pesquisas futuras podem investigar como diferentes configurações bilíngues afetam aquisição, aprendizagem, pertencimento e transição para outros níveis de ensino, incluindo diversidade regional, estudantes surdocegos e surdos com deficiências associadas. Também são necessárias investigações sobre avaliação em Libras, produção científica sinalizada, tecnologias automáticas e formação de professores em contextos com baixa disponibilidade de profissionais.

Apesar desses limites, a literatura examinada sustenta uma conclusão central: a interface entre Linguística e Educação não é complementar, mas constitutiva da escolarização de surdos. Conhecer a Libras muda o que se entende por barreira, por ensino, por avaliação e por participação. Quando a língua é reconhecida em sua estrutura, variação, história e comunidade de usuários, a inclusão deixa de significar acomodar o aluno em um espaço previamente monolíngue e passa a significar construir uma escola capaz de aprender com a diferença linguística. É nessa construção — bilíngue, participativa e orientada por direitos — que a presença se converte em pertencimento e o acesso se converte em educação.

Referências

ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani; ROSA, Emileine Cristine Mathias; CRUZ, Gilmar de Carvalho. A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, jul./set. 2013. DOI: 10.1590/S1413-65382013000300007.

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: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista,** Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37229.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230027.

FELIPE, Tanya Amara. Os processos de formação de palavra na Libras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006. DOI: 10.20396/etd.v7i2.803.

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

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, jan./mar. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100005.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100004.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805.

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. DOI: 10.1590/1980531410710.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos; BARBOSA, Plínio Almeida; DE MARTINO, José Mario; WILL, Ackley Dias; OLIVEIRA, Márcia Regina Nepomuceno dos Santos; SILVA, Ivani Rodrigues; XAVIER, André Nogueira. Análise do papel das expressões não manuais na intensificação em Libras. DELTA: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1135-1158, 2018. DOI: 10.1590/0102-445069907579551549.

QUADROS, Ronice Müller de. A transcrição de textos do Corpus de Libras. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 8-34, jan./jun. 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.8-34.

QUADROS, Ronice Müller de. Gramática da língua de sinais brasileira: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, n. 16, p. 289-320, jan./jun. 2004. DOI: 10.18309/anp.v1i16.560.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa da; ROYER, Miriam. Gramática de Libras: questões metodológicas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5526-5542, out./dez. 2020.

DOI: 10.5007/1984-8412.2020.e77418.

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: 10.1590/2175-3539/2016/0201917.

SOUSA, Aline Nunes de; LOHN, Juliana Tasca; QUADROS, Ronice Müller de; DIAS, Larissa; NEVES, Nicolly; GUSMÃO, Gustavo. Quadro de referência da Libras como L2. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, out./dez. 2020. DOI: 10.5007/1984-8412.2020.e77339.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. DOI: 10.1590/0102-445069770367936329.

XAVIER, André Nogueira; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Descrição de aspectos morfológicos da Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 130-151, jul./dez. 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.43933.

Capítulo 10

SABERES TECNOLÓGICOS E INCLUSÃO: UM OLHAR SOBRE SUJEITOS SURDOS

Débora Gonçalves Ribeiro Dias[1]
Janaína Pereira Claudio[2]

1 Introdução

A transformação digital tem gerado alterações significativas nas maneiras de se comunicar, na interação social e na criação de conhecimentos, aumentando as oportunidades de envolvimento de diversos grupos em contextos educacionais, culturais e comunicativos. No âmbito da comunidade surda, as tecnologias digitais são de vital importância, pois favorecem a divulgação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a criação de conteúdos visuais e sinalizados, além de fortalecer as redes de interação e senso de pertencimento. Contudo, a mera disponibilidade de recursos tecnológicos não garante, por si só, a inclusão e acessibilidade linguística; é essencial levar em conta a qualidade dos materiais criados, a contribuição de pessoas surdas no seu desenvolvimento e a integração dessas ferramentas a práticas pedagógicas que sejam bilíngues, éticas e socialmente conscientes.

A tese intitulada *A cultura dos sujeitos comunicantes surdos: construções da cidadania comunicativa e comunicacional digital no Facebook* insere-se na Linha de Pesquisa III – Cultura, Cidadania e Tecnologias da Comunicação – do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, tendo sido defendida por CLAUDIO (2016). O estudo constitui um percurso investigativo que articula a trajetória da pesquisadora com a construção de um referencial analítico voltado à compreensão das relações entre cultura, cidadania comunicativa, midiatização e comunicação.

O percurso de formação no doutorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) representou um importante desafio acadêmico, linguístico e intercultural. Durante todo o curso, as orientações e parte das disciplinas foram conduzidas por um professor orientador cuja língua de comunicação era o espanhol. Essa realidade exigiu a construção de

estratégias de acessibilidade que garantissem minha participação efetiva nas atividades acadêmicas, em consonância com os princípios da educação inclusiva e da permanência qualificada na pós-graduação.

Diante desse contexto, foi necessário buscar uma tradutora e intérprete de Libras com fluência em língua espanhola, capaz de realizar a mediação linguística entre o espanhol e a Libras durante as orientações, seminários, disciplinas e demais atividades do doutorado. Essa experiência evidenciou a complexidade da mediação em contextos multilíngues, nos quais a tradução e a interpretação extrapolam a simples transposição entre idiomas, exigindo domínio das especificidades linguísticas, culturais e acadêmicas envolvidas.

Esse processo fortaleceu minha autonomia como pesquisadora surda e ampliou minha compreensão sobre os desafios da internacionalização da pós-graduação para estudantes surdos. Também evidenciou a necessidade de formação de tradutores e intérpretes com competências em diferentes línguas orais e línguas de sinais, especialmente em contextos acadêmicos de alta complexidade, nos quais a precisão terminológica e conceitual é indispensável para a produção do conhecimento.

Essa vivência constituiu um marco em minha trajetória acadêmica, pois demonstrou que a acessibilidade linguística é um elemento estruturante para a democratização do ensino superior e para a efetiva participação de pesquisadores surdos em redes nacionais e internacionais de pesquisa. Além de possibilitar o desenvolvimento da tese, essa experiência contribuiu para consolidar minha perspectiva científica sobre acessibilidade, políticas linguísticas, internacionalização, tradução e interpretação em Libras, temas que posteriormente passaram a integrar minhas pesquisas e produções acadêmicas.

A trajetória acadêmica de Dias (2018; 2025) insere-se no campo das investigações dedicadas à educação de surdos, à acessibilidade linguística e uso de tecnologias digitais. Em sua dissertação de mestrado, Dias (2018) analisou o uso de avatar sinalizador de Libras em atividades de livro didático. Posteriormente, em sua tese, intitulada *Perspectivas e Desafios na Formação de Pedagogos Bilíngues: um olhar crítico sobre a proposta e as ações*, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e defendida em 2025. O foco do estudo foi avaliar a formação de pedagogos bilíngues, levando em conta as diretrizes curriculares, os processos de formação e os desafios

enfrentados na preparação de especialistas para atuar na educação bilíngue de surdos.

A pesquisa de doutorado se conecta com os trabalhos anteriores da pesquisadora Dias (2018; 2025), em especial sua dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Intitulada *Avatar sinalizador de Libras aplicado em atividade de livro didático: estudo de caso*, essa dissertação foi defendida em 2018 e analisou as potencialidades e limitações do uso de avatares sinalizadores de Libras como ferramentas tecnológicas para acessibilidade linguística e ensino para alunos surdos.

O estudo destacou que as tecnologias digitais têm o potencial de ampliar o acesso à Libras e aos conteúdos educacionais, desde que sejam criadas com um alto padrão de qualidade linguística, ética responsável e com a real participação da comunidade surda. Portanto, os avatares sinalizadores não devem ser vistos como substitutos dos professores surdos, dos tradutores e intérpretes de Libras, ou das práticas pedagógicas bilíngues, mas sim como ferramentas adicionais que podem facilitar o acesso à informação e aos métodos de ensino e aprendizagem.

Assim, a dissertação relativa aos avatares sinalizadores e a tese sobre a formação de pedagogos bilíngues apresentam conexões teóricas e políticas, ao enfatizar a importância da Libras, da cultura surda, da acessibilidade linguística e do envolvimento dos indivíduos surdos na criação de conhecimentos, materiais didáticos, tecnologias e políticas educacionais. Esses estudos ajudam a entender que a educação bilíngue de surdos não só necessita de recursos tecnológicos acessíveis, mas também de processos formativos que respeitem as particularidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda.

Nessa perspectiva, a internet é compreendida como um ecossistema comunicacional que possibilita a constituição de redes de interação, a circulação de informações e a formação de comunidades digitais. Para a comunidade surda, estes ambientes representam espaços de produção, compartilhamento e fortalecimento de conhecimentos, identidades e práticas culturais, favorecendo novas formas de participação social, expressão em Libras e exercício da cidadania comunicativa em contextos digitais.

2 Referencial teórico

A pesquisa de doutorado intitulada *A cultura dos sujeitos comunicantes surdos: construções da cidadania comunicativa e comunicacional digital no Facebook* (CLAUDIO, 2016) constituiu um marco na consolidação de uma agenda investigativa voltada à compreensão das relações entre surdez, comunicação, cultura digital e cidadania. O estudo teve como objetivo analisar os processos comunicativos digitais produzidos nos usos e nas apropriações da rede social Facebook por sujeitos comunicantes surdos, buscando compreender como essas interações contribuem para a construção de identidades, da cultura surda e do exercício da cidadania comunicativa em ambientes digitais.

A investigação fundamentou-se em um referencial teórico interdisciplinar que articula os conceitos de cultura (CORTINA, 2005), cultura surda (STROBEL, 2013), cibercultura (LEMOS, 2013), cidadania comunicativa (CORTINA, 2005), comunidade (BAUMAN, 2003), globalização (GARCÍA CANCLINI, 2007), mediação (WOTTRICH; SILVA; RONSINI, 2009), midiatização (MALDONADO, 2002) e mundialização (ORTIZ, 2003). Esse aporte possibilitou compreender a comunicação como um fenômeno social, cultural e tecnológico, no qual os sujeitos surdos assumem papel ativo na produção, circulação e ressignificação de conteúdos e práticas comunicacionais.

Os resultados evidenciaram que o Facebook se configura como um espaço de fortalecimento da cultura surda, de ampliação das redes de sociabilidade e de produção de conhecimento compartilhado, favorecendo a visibilidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a constituição de práticas de participação social e política. A pesquisa demonstrou que as tecnologias digitais ultrapassam sua função instrumental, tornando-se dispositivos de mediação que potencializam processos de interação, mobilização coletiva, construção identitária e exercício da cidadania comunicativa pelos sujeitos surdos.

Além de contribuir para o campo das Ciências da Comunicação, a pesquisa ampliou o debate sobre acessibilidade, inclusão digital e protagonismo da comunidade surda na cultura contemporânea, evidenciando que os ambientes digitais constituem espaços estratégicos para a circulação de saberes, o fortalecimento das redes colaborativas e a afirmação dos direitos linguísticos, culturais e comunicacionais das pessoas surdas. Esses resultados consolidaram uma linha de investigação que, posteriormente,

orientou o desenvolvimento das pesquisas de pós-doutorado e dos estudos atuais sobre Libras, tecnologias digitais, inteligência artificial, avatares, educação bilíngue e inovação em acessibilidade, conferindo continuidade e aprofundamento à trajetória científica da pesquisadora.

No campo da educação de surdos e das tecnologias acessíveis, Dias (2025) contribui para o debate sobre Libras, acessibilidade linguística e formação de profissionais para a educação bilíngue.

Durante o doutorado (DIAS, 2025), foram analisados os desafios da formação de pedagogos bilíngues. O estudo evidenciou a necessidade de propostas curriculares que reconheçam a Libras como língua de instrução e interação, valorizem a presença de professores surdos e considerem as especificidades linguísticas, culturais e sociais da comunidade surda.

Dessa forma, as duas pesquisas defendem a centralidade da Libras, da cultura surda, da acessibilidade linguística e do protagonismo de pessoas surdas na produção de materiais didáticos, tecnologias e políticas educacionais.

3 Saberes tecnológicos e educação

Os conhecimentos tecnológicos são entendidos como habilidades, saberes e posturas que se referem ao uso reflexivo, inovador e relevante das tecnologias em variados ambientes sociais. No contexto da educação, esses conhecimentos vão além da simples proficiência técnica nas ferramentas digitais, englobando a habilidade de escolher, modificar e criar conteúdos que apoiem o processo de aprendizagem.

Sob essa ótica, a incorporação das tecnologias no ambiente educacional deve levar em conta os objetivos pedagógicos, as características dos alunos e as condições de acessibilidade. Não é suficiente apenas disponibilizar recursos digitais; é essencial que sua utilização esteja alinhada com o planejamento educacional, as metodologias de ensino e as necessidades linguísticas, culturais e sociais dos participantes.

Na educação para surdos, o conhecimento tecnológico assume uma importância específica, pois pode facilitar o acesso à informação, à comunicação e ao conteúdo escolar em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Ferramentas como vídeos sinalizados, plataformas digitais, materiais visuais, aplicativos, avatares e recursos de inteligência artificial podem apoiar práticas pedagógicas mais inclusivas, desde que seja feita

uma avaliação crítica sobre a qualidade da Libras, a inclusão de expressões não manuais e a pertinência dos conteúdos oferecidos.

Portanto, a formação dos educadores deve incluir conhecimentos tecnológicos que estejam ligados à acessibilidade linguística e à educação bilíngue. A utilização das tecnologias deve reconhecer a Libras como língua de ensino e interação, valorizar o envolvimento de pessoas surdas na criação e avaliação dos recursos e evitar alternativas que substituam as relações pedagógicas, culturais e linguísticas que se formam no dia a dia escolar.

As tecnologias digitais têm expandido as oportunidades de acesso à informação, comunicação e produção de conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio de vídeos, aplicativos, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos de inteligência artificial. Contudo, sua contribuição para a educação de surdos depende da articulação com práticas pedagógicas planejadas, acessíveis e comprometidas com as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda (CORRÊA; CRUZ, 2019; SANTOS, 2020; BEZERRA et al., 2024).

4 Metodologia

Para que se pudessem desenvolver as práticas investigativas acerca dos usos das mídias e do Facebook pelos sujeitos comunicantes surdos, optou-se por um percurso transmetodológico (MALDONADO, 2012) a partir de uma perspectiva etnográfica (HINE, 2004), estruturada em combinações técnicas como a análise de materiais de arquivo nos ambientes digitais, que são fruto de uma sistemática observação; procedimentos de aplicação de questionários: blocos temáticos e entrevistas etnográficas, com os relatos de trajetórias de vida dos quatro entrevistados surdos que registram vivências e deslocamentos territoriais digitais e novas formas de comunicação em comunidades surdas no Brasil. Por meio da análise das trajetórias históricas midiáticas, sinalizadas pelos sujeitos comunicantes surdos, sobre questões que expressam suas construções culturais e de cidadania comunicativa, desenhamos as principais apropriações comunicacionais destes sujeitos em sua inter-relação com as mídias.

É por meio das variedades estratégicas metodológicas que o processo de pesquisa é delineado e esquematizado, de maneira que são traçadas as fases para se alcançar os objetivos propostos. Para chegar a esse processo, a partir das coletas de dados apresentados nas fases anteriores, realizei um

cruzamento de todos os trabalhos desenvolvidos. Ou seja, no conjunto dos procedimentos de análise de materiais de arquivo e de observação do problema da pesquisa, além das entrevistas, foram pensados e formulados recursos de natureza qualitativa, seguindo com o objetivo de mapear um desenho teórico-metodológico no campo da comunicação e também ligando com outras áreas de conhecimentos e saberes científicos.

Conforme Peruzzo (2002) descreve que:

> O avanço da Comunicação enquanto campo científico do conhecimento pressupõe também o desenvolvimento de um conjunto de métodos e técnicas de investigação, tanto no sentido da constituição de metodologias específicas, quanto no tipo de apropriação e adaptações que se fazem de metodologias desenvolvidas por outras áreas do conhecimento. (PERUZZO, 2002, p. 65).

Desse modo, os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados fundamentaram-se na articulação de diferentes técnicas de investigação, cujos resultados foram analisados a partir de uma perspectiva etnográfica. Entre os procedimentos utilizados destacam-se a análise de arquivos, a observação sistemática e as entrevistas, que possibilitaram a construção de um conjunto consistente de evidências para a investigação. Esses materiais forneceram subsídios para a identificação e a compreensão das categorias analíticas, entendidas como parte de "um processo de separar partes da descrição narrativa e identificar temas ou categorias" (ANGROSINO, 2009, p. 93).

Nesse percurso, as anotações registradas no caderno de campo desempenharam papel fundamental, pois possibilitaram a organização de temas e tópicos que deram origem às categorias centrais da pesquisa. A releitura contínua desses registros permitiu revisar, refinar e, quando necessário, redefinir as categorias analíticas, orientando os caminhos metodológicos e interpretativos percorridos ao longo da investigação.

5 Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados da pesquisa mostram que o sujeito comunicante surdo vive e dá importância à sua necessidade comunicacional e informacional para resolver suas práticas cotidianas pessoais e profissionais. Os resultados também indicam que o domínio e a prática de sua língua natural são exercícios relevantes de cidadania comunicativa surda, o que representa

uma contribuição comunicativa e cultural relevante ao cidadão surdo nos modos de vida midiatizados. Desse modo, as interações e experiências digitais estabelecem diferentes processos e conexões, que os vinculam à Cultura Surda, à Língua dos Surdos, à Comunidade Surda Mista e à Sociedade.

Os resultados da pesquisa indicam que o indivíduo surdo que se comunica reconhece e aprecia suas necessidades tanto comunicativas quanto informacionais para realizar atividades diárias, pessoais e profissionais. As informações coletadas também revelam que o domínio e a utilização da língua natural são práticas significativas de cidadania comunicativa para os surdos, representando uma contribuição cultural e comunicacional de relevância para a inclusão dos cidadãos surdos em ambientes sociais mediados pela mídia. Assim, as interações e experiências no ambiente digital criam diversos processos e conexões que ligam os indivíduos à cultura surda, à língua de sinais, à comunidade surda diversificada e à sociedade.

Em consonância com essas descobertas, as pesquisas relacionadas a tecnologias digitais e à educação de surdos mostram que as ferramentas tecnológicas podem expandir as oportunidades de acesso à informação, comunicação e produção de conhecimento em Libras. Materiais visuais sinalizados, filmes, aplicativos, plataformas virtuais para aprendizado, redes sociais, avatares e ferramentas de inteligência artificial têm o potencial de favorecer práticas educacionais mais inclusivas, especialmente quando integradas a abordagens pedagógicas bilíngues.

Entretanto, os achados também destacam que a tecnologia, por si só, não assegura acessibilidade linguística. A eficácia desses recursos está ligada à qualidade da sinalização em Libras, ao uso apropriado das expressões não manuais, à disposição visual das informações, à contextualização dos conteúdos e à participação de indivíduos surdos em todas as fases de criação, avaliação e aprimoramento das ferramentas digitais.

Nesse contexto, avatares sinalizadores e recursos de inteligência artificial podem servir como complementos tecnológicos para promover acessibilidade, mas não substituem os educadores surdos, tradutores e intérpretes de Libras nem as relações educacionais que se formam nos ambientes de ensino. A presença ativa e o protagonismo das pessoas surdas no desenvolvimento dessas tecnologias são essenciais para garantir que os recursos digitais respeitem as particularidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda.

Assim, os dados sugerem que a combinação de tecnologias digitais, Libras e educação bilíngue deve estar comprometida em promover a cidadania comunicativa, a participação social e o acesso qualificado ao conhecimento. Mais do que meros instrumentos técnicos, as tecnologias podem criar ambientes de visibilidade, produção cultural, interação e fortalecimento da comunidade surda, desde que sejam desenvolvidas de maneira ética, crítica, acessível e colaborativa.

6 Considerações finais

As trajetórias de vida dos participantes evidenciaram que o sujeito comunicante surdo atribui centralidade às suas necessidades comunicacionais e informacionais para organizar sua vida pessoal, acadêmica, profissional e social. O domínio da Libras constitui o principal elemento de construção da cidadania comunicativa, possibilitando o acesso à informação, a produção de conhecimentos, o fortalecimento das identidades surdas e a ampliação da participação em comunidades presenciais e digitais. Nesse sentido, as mídias não representam apenas instrumentos tecnológicos, mas espaços de mediação cultural, negociação de sentidos, produção de pertencimento e construção de redes de colaboração entre sujeitos surdos.

Os resultados também demonstram que os ambientes digitais ampliam as possibilidades de interação entre a Cultura Surda, a comunidade surda, a sociedade ouvinte e diferentes territórios comunicacionais, configurando novas formas de participação social. Entretanto, tais possibilidades somente se concretizam quando as tecnologias respeitam as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, garantindo acessibilidade em Libras, qualidade da sinalização, organização visual das informações e participação efetiva das pessoas surdas na concepção, implementação e avaliação dos recursos tecnológicos.

Os avanços recentes das tecnologias digitais, dos avatares sinalizadores, das plataformas educacionais e das ferramentas de Inteligência Artificial ampliam ainda mais esse cenário. Essas tecnologias apresentam potencial para favorecer o acesso à informação, à educação bilíngue, à tradução e à produção de conteúdos em Libras, fortalecendo práticas inclusivas e democratizando o conhecimento. Contudo, esta pesquisa reforça que a tecnologia não constitui um fim em si mesma nem substitui as relações humanas que sustentam os processos educativos. Recursos tecnológicos devem ser compreendidos como instrumentos complementares, cuja

efetividade depende da participação ativa de educadores surdos, tradutores e intérpretes de Libras, pesquisadores, desenvolvedores e da própria comunidade surda.

Desse modo, a construção de ambientes digitais acessíveis exige uma perspectiva ética, colaborativa e culturalmente situada, em que as pessoas surdas assumam posição de protagonismo na produção de tecnologias que dialoguem com suas experiências, identidades e formas próprias de comunicação. A inclusão digital, nessa perspectiva, ultrapassa o acesso aos dispositivos tecnológicos e passa a representar o direito à comunicação, à produção cultural, ao conhecimento, à autonomia e à participação cidadã.

Por fim, esta investigação amplia as discussões no campo da Comunicação, da Educação Bilíngue de Surdos, da Cultura Surda e das Tecnologias Digitais ao evidenciar que a cidadania comunicativa constitui um processo permanentemente construído nas interações sociais e midiáticas. Os resultados apontam para a necessidade de continuidade das pesquisas sobre Libras, inteligência artificial, acessibilidade digital, avatares sinalizadores, plataformas educacionais e processos de tradução, considerando as rápidas transformações tecnológicas e seus impactos sobre a comunicação e a educação de pessoas surdas.

Conclui-se que a integração entre Libras, tecnologias digitais e Inteligência Artificial somente produzirá avanços efetivos quando orientada pelos princípios da acessibilidade linguística, da equidade, da participação social e do protagonismo surdo. Assim, mais do que ampliar recursos tecnológicos, torna-se imprescindível promover políticas, pesquisas e práticas que fortaleçam a cidadania comunicativa, assegurem os direitos linguísticos e consolide uma sociedade verdadeiramente inclusiva, na qual as pessoas surdas sejam reconhecidas como produtoras de conhecimento, cultura e inovação.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello. **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais.** Porto Alegre: Penso, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BEZERRA, Erich Teles et al. **Tecnologias assistivas para o ensino de Libras: soluções inovadoras para a educação inclusiva.** *Revista Foco*, v. 17, n. 11, e6576, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n11-114.

CLAUDIO, Janaína Pereira. **A cultura dos sujeitos comunicantes surdos: construções da cidadania comunicativa e comunicacional digital no Facebook.** Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo para uma teoria da cidadania**. Tradução de: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005.

DIAS, Débora Gonçalves Ribeiro. **Avatar sinalizador de Libras aplicado em atividade de livro didático: estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

DIAS, Débora Gonçalves Ribeiro. **Perspectivas e desafios na formação de pedagogos bilíngues: um olhar crítico sobre a proposta e as ações.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **A globalização imaginada.** Tradução de: Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

HINE, Christine. **Etnografía virtual**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

LEMOS, Renata; SANTAELLA, Lucia. **Redes sociais digitais**: a cognição conectiva do Twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

MALDONADO, Alberto Efendy. **Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação**. In: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* Rio do Sul: UNIDAVI, 2012. Disponível em: http://cyberlabnau.files.wordpress.com/2013/03/mc3a1ximo-rifiotis-et-al-a-etnografia-como-mc3a9todo.pdf Acesso em: 21 mai. 2016.

MALDONADO, Alberto Efendy. **Produtos midiáticos, estratégias, recepção**: a perspectiva transmetodológica. Ciberlegenda. Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-23, 2002. Disponível em: http://www.ciberlegenda.uff.br/index.php/revista/article/view/299/182 Acesso em: 21 mai. 2016.

SANTOS, Genessi Borba Gomes Alves. **As tecnologias digitais no ensino de Libras/Português escrito na educação básica bilíngue.** 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás,

Goiânia, 2020.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Em busca dos objetos de pesquisa em comunicação no Brasil. In: WEBER, Maria Helena; BENTZ, Ione; HOHLFELDT, Antonio [*et al.*]. **Tensões e objetos**: da pesquisa em comunicação. Porto Alegre, Sulina, 2002, p. 52-72.

WOTTRICH, Laura Hastenpflug; SILVA, Renata Córdova da; RONSINI, Veneza V. Mayora. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero no estudo de recepção da telenovela. **XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Curitiba, 2009, p. 1-15. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1712-1.pdf Acesso em: 25 mai. 2016.

Capítulo 11

RITMOGRAFAR A NÃO-ESCUTA: LINGUAGEM, CORPO E DIFERENÇA

Daniel Lopes Romeu[1]
Róger luís Albernaz de Araujo[2]

1 Introdução

Pensar a não-escuta exige um deslocamento epistemológico capaz de romper com perspectivas historicamente construídas a partir da centralidade da audição como condição privilegiada para a produção da linguagem e da experiência humana. Durante séculos, a tradição ocidental atribuiu ao som, à voz e à oralidade um lugar de superioridade na constituição do conhecimento, da comunicação e da própria subjetividade. Nesse contexto, a surdez foi frequentemente interpretada sob a lógica da falta, da deficiência ou da privação sensorial, produzindo discursos que buscavam justificar práticas de normalização e correção dos corpos surdos.

Entretanto, as transformações ocorridas nos campos da Linguística, da Filosofia da Diferença, dos Estudos Surdos e das teorias contemporâneas da linguagem possibilitaram novas formas de compreender a experiência da surdez. Nessa perspectiva, a não-escuta deixa de ser entendida como ausência e passa a ser concebida como produção de outras formas de percepção, sensibilidade e significação. Trata-se de compreender que a linguagem não nasce exclusivamente da audição, mas da relação entre corpo, experiência, cultura e processos simbólicos que permitem ao sujeito produzir sentidos sobre si e sobre o mundo.

A discussão acerca da não-escuta encontra respaldo em estudos que problematizam a própria noção de escuta. Wenzel e Richter (2019) argumentam que ouvir e escutar não são experiências equivalentes. Enquanto ouvir pode estar relacionado à recepção fisiológica dos sons, escutar envolve uma experiência de atribuição de sentidos, constituída pela relação entre corpo, mundo, ritmo e linguagem. As autoras defendem

1 Doutorando profissional em Educação e Tecnologia no PPGEdu/IFRS
2 Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

que a escuta é uma experiência estésica e fenomenológica, atravessada pela presença do sujeito e pelas formas como ele produz significados em sua relação com o ambiente. Nessa perspectiva, a escuta não se reduz ao funcionamento biológico do aparelho auditivo, mas constitui uma dimensão existencial da experiência humana.

Tal compreensão permite deslocar o debate sobre a surdez para além das explicações biomédicas. O sujeito surdo não está privado da linguagem; ao contrário, participa de formas específicas de construção simbólica organizadas por experiências visuais, corporais e espaciais. Nesse sentido, a não-escuta pode ser compreendida como uma forma singular de habitar o mundo e produzir conhecimento. Trata-se de uma experiência marcada por outros ritmos perceptivos e por outras formas de relação com o tempo, com o espaço e com a linguagem.

A Filosofia da Diferença oferece importantes contribuições para essa discussão. Deleuze e Guattari (1995 apud Martins, 2016) criticam as estruturas normativas que organizam os sujeitos a partir de modelos universais de identidade. Para esses autores, a diferença não deve ser compreendida como desvio em relação a uma norma, mas como potência criadora de novos modos de existência. A surdez, nesse contexto, pode ser pensada como uma diferença produtiva, capaz de gerar formas próprias de subjetivação, linguagem e cultura.

Martins (2016), dialogando com Deleuze, Guattari e Foucault, argumenta que a experiência surda constitui um campo de resistência frente às políticas históricas de normalização dos corpos. Segundo a autora, a educação de surdos precisa reconhecer a visualidade como dimensão constitutiva da experiência linguística e cultural desses sujeitos. A diferença surda não se define pela ausência da audição, mas pela presença de uma língua, de uma cultura e de formas específicas de organização da experiência humana. A autora afirma que a visualidade representa uma potência de criação de saberes e de afirmação da vida, permitindo a construção de modos singulares de existência.

Nesse cenário, emerge a noção de ritmografia como possibilidade teórica para compreender a produção de sentidos na experiência da não-escuta. O termo remete à articulação entre ritmo e escrita, entre movimento e inscrição, entre corpo e linguagem. Ritmografar a não-escuta significa reconhecer que a experiência humana não se organiza exclusivamente pela escuta sonora, mas por múltiplas formas de percepção que atravessam os corpos e constituem modos de existência.

A noção de ritmo ultrapassa a ideia de regularidade temporal. Em sua dimensão filosófica, o ritmo está relacionado às formas pelas quais os sujeitos organizam sua experiência sensível e produzem sentidos. O ritmo constitui uma maneira de habitar o tempo e o espaço, organizando movimentos, gestos, afetos e relações. Nesse sentido, ritmografar a não-escuta implica compreender que o corpo surdo produz inscrições singulares do mundo por meio de experiências visuais, táteis, espaciais e cinestésicas.

O corpo, portanto, assume centralidade nessa discussão. Durante muito tempo, as teorias da linguagem privilegiaram abordagens que separavam linguagem e corporeidade, atribuindo ao corpo um papel secundário nos processos de produção do conhecimento. Contudo, perspectivas fenomenológicas e pós-estruturalistas passaram a compreender o corpo como espaço de inscrição de experiências, afetos e significados.

Merleau-Ponty (1999 apud Jabur; Silveira, 2015) argumenta que o corpo não é um simples objeto localizado no mundo, mas a própria condição pela qual o sujeito estabelece relações com a realidade. O corpo é o lugar da percepção, da experiência e da produção de sentidos. A linguagem, nessa perspectiva, não pode ser compreendida separadamente da corporeidade, pois emerge das relações vividas pelos sujeitos em seus contextos históricos e culturais.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Costa (2014), ao afirmar que o corpo deve ser entendido como produtor de conhecimento. O autor critica perspectivas racionalistas que subordinam a experiência corporal à dimensão intelectual e defende que a linguagem emerge das múltiplas relações estabelecidas entre corpo, mundo e experiência. O corpo não apenas comunica; ele produz sentidos, cria significados e organiza formas de conhecimento. Na experiência surda, essa dimensão torna-se ainda mais evidente, uma vez que a linguagem se realiza por meio da visualidade, do gesto, do movimento e da ocupação do espaço.

A Língua Brasileira de Sinais exemplifica de forma expressiva essa articulação entre corpo e linguagem. Diferentemente das línguas orais, cuja materialidade se organiza predominantemente pela sonoridade, a Libras estrutura-se por elementos visuais e espaciais. O corpo torna-se suporte da significação, e o movimento assume função linguística. As mãos, as expressões faciais, o olhar, a postura corporal e a orientação espacial constituem elementos fundamentais para a construção dos enunciados.

Quadros (2006 apud Guarinello; Massi; Berberian, 2007) afirma que as línguas de sinais possuem estruturas gramaticais complexas e

plenamente desenvolvidas, evidenciando que a linguagem humana não depende da oralidade para existir. Essa constatação rompe definitivamente com concepções que associavam linguagem e fala, revelando a pluralidade dos modos pelos quais os sujeitos produzem significados.

Ao discutir a constituição subjetiva de crianças surdas, Lieber e Freire (2019) destacam que os processos de subjetivação são construídos nas relações discursivas estabelecidas entre os sujeitos e seus interlocutores. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um espaço de constituição do sujeito. A criança surda torna-se sujeito da linguagem por meio das relações simbólicas que estabelece com aqueles que a cercam, independentemente da modalidade linguística utilizada.

Sob essa perspectiva, a não-escuta não representa silêncio absoluto. Pelo contrário, ela produz outras formas de presença. A experiência surda evidencia que o silêncio não corresponde à ausência de linguagem, mas à emergência de outros modos de significação. O corpo sinalizante, o olhar atento, os movimentos espaciais e as expressões visuais constituem formas potentes de inscrição do sujeito no mundo.

Foucault (1988 apud Bisol; Sperb, 2010) afirma que os discursos produzem modos de existência e formas específicas de subjetividade. Assim, os discursos que historicamente definiram a surdez como deficiência contribuíram para a construção de práticas de exclusão e normalização. Em contrapartida, os Estudos Surdos propõem a emergência de novos discursos que reconhecem a surdez como experiência cultural, linguística e política.

Ritmografar a não-escuta significa, portanto, produzir novas narrativas sobre a surdez. Significa deslocar o foco da ausência para a potência, da deficiência para a diferença, da correção para a criação. Trata-se de reconhecer que existem múltiplas formas de linguagem, múltiplas formas de corpo e múltiplas formas de existência.

A não-escuta torna-se, assim, um campo de criação de sentidos, uma estética da diferença e uma política da existência. Ela revela que a experiência humana não se organiza por um único modelo perceptivo, mas por uma diversidade de modos de sentir, perceber e significar o mundo. Nesse horizonte, a surdez deixa de ocupar o lugar da falta para afirmar-se como potência de vida, linguagem e produção de conhecimento.

2 A não-escuta como experiência de Linguagem e produção de sentidos

A tradição ocidental construiu historicamente uma associação direta entre linguagem, voz e audição. Durante séculos, prevaleceu a compreensão de que a experiência linguística estaria necessariamente vinculada à escuta sonora, fazendo com que sujeitos surdos fossem frequentemente posicionados em espaços de ausência ou insuficiência comunicativa. Tal perspectiva foi sustentada por modelos clínicos e reabilitadores que compreendiam a surdez a partir da lógica da deficiência e da privação sensorial. Contudo, as contribuições contemporâneas da Linguística, da Filosofia da Diferença, da Fenomenologia e dos Estudos Surdos têm produzido importantes deslocamentos teóricos, permitindo compreender que a linguagem não depende exclusivamente da audição para constituir sujeitos, significados e formas de existência.

Nesse contexto, a noção de não-escuta emerge como categoria capaz de questionar paradigmas normativos da comunicação humana. A não-escuta não corresponde ao silêncio absoluto nem à ausência de linguagem. Trata-se, ao contrário, de uma condição que possibilita outras formas de percepção, interpretação e produção de sentidos. A experiência surda evidencia que a constituição da linguagem não está restrita ao canal auditivo, mas envolve relações complexas entre corpo, visualidade, memória, cultura e processos simbólicos.

Ao discutir os diferentes discursos produzidos sobre a surdez, Bisol e Sperb (2010) afirmam que os modelos clínicos tradicionais construíram representações centradas na deficiência, enquanto perspectivas contemporâneas têm enfatizado a singularidade e a diferença como elementos constitutivos da experiência surda. Segundo as autoras, compreender a surdez apenas como perda auditiva significa reduzir a complexidade das formas pelas quais os sujeitos produzem sentidos e organizam suas experiências sociais e culturais.

A produção de sentidos, nesse cenário, não pode ser compreendida exclusivamente como resultado da recepção sonora. A linguagem é um fenômeno muito mais amplo, constituído por processos de interação, significação e subjetivação. Benveniste (1989 apud Silva; Chacon, 2023) argumenta que a linguagem é condição fundamental para a constituição do sujeito, uma vez que é por meio dela que os indivíduos ocupam posições discursivas e estabelecem relações com o mundo e com os outros.

A linguagem não representa apenas um sistema de signos, mas um espaço de produção de existência.

Sob essa perspectiva, a não-escuta não impede a constituição linguística. Ao contrário, ela possibilita que outros canais perceptivos assumam centralidade na construção dos significados. O olhar, o gesto, a expressão corporal, a espacialidade e a visualidade passam a ocupar funções estruturantes na organização da experiência comunicativa. A Língua Brasileira de Sinais constitui exemplo evidente desse processo, demonstrando que a linguagem pode organizar-se plenamente por meio de recursos visuais e espaciais.

Guarinello, Massi e Berberian (2007) observam que a apropriação da linguagem escrita por sujeitos surdos está profundamente relacionada às experiências linguísticas estabelecidas por meio da língua de sinais. As autoras demonstram que o compartilhamento de uma língua visual permite ao sujeito construir narrativas, registrar experiências e participar ativamente de práticas sociais mediadas pela linguagem. Tal constatação reforça a compreensão de que a linguagem não depende da audição, mas das possibilidades de significação construídas socialmente.

Ao problematizar os conceitos de ouvir e escutar, Wenzel e Richter (2019) propõem uma distinção fundamental para a compreensão da experiência humana. Segundo as autoras, ouvir refere-se à recepção fisiológica dos sons, enquanto escutar envolve uma experiência de elaboração de sentidos. Escutar significa atribuir significado às experiências, relacionando corpo, mundo, memória e linguagem.

Nesse sentido, as autoras afirmam:

> A experiência da escuta não se reduz à captação de sons, mas constitui uma forma de presença sensível ao mundo, na qual corpo, ritmo e linguagem tornam-se inseparáveis na produção dos sentidos (Wenzel; Richter, 2019, p. 3).

Essa perspectiva permite compreender que a não-escuta não representa ausência de significação. Ao contrário, ela revela a existência de outras formas de organização da experiência sensível. O sujeito surdo produz sentidos por meio de experiências visuais, espaciais e corporais que não dependem da recepção sonora para constituírem linguagem.

A fenomenologia de Merleau-Ponty oferece importantes contribuições para essa discussão. Segundo o filósofo, a percepção não ocorre de maneira fragmentada, mas constitui uma experiência integral do corpo em relação ao mundo. O corpo não é apenas um objeto que percebe;

ele é a própria condição da percepção. Conforme destaca Merleau-Ponty (1999 apud Jabur; Silveira, 2015), a linguagem emerge da experiência vivida, sendo inseparável da corporeidade e das relações intersubjetivas.

Nessa perspectiva, a produção de sentidos ocorre por meio da experiência corporal. O sujeito percebe, interpreta e significa o mundo a partir das relações estabelecidas entre corpo, cultura e linguagem. Para sujeitos surdos, essa experiência assume características específicas, pois a visualidade torna-se elemento central na construção das interações sociais e dos processos de subjetivação.

Costa (2014), ao discutir as relações entre corpo e linguagem, critica modelos epistemológicos que subordinam o corpo à racionalidade abstrata. O autor argumenta que o corpo produz conhecimento e participa ativamente dos processos de construção dos sentidos. A linguagem não está localizada apenas nas palavras ou nos sistemas formais de comunicação; ela também se manifesta nos gestos, movimentos, expressões e experiências corporais.

Nessa direção, o corpo surdo pode ser compreendido como território de significação. A visualidade, os movimentos das mãos, as expressões faciais e a ocupação do espaço não constituem elementos acessórios da comunicação, mas componentes estruturais da linguagem. A experiência da não-escuta produz uma reorganização perceptiva que potencializa outras formas de relação com o mundo.

Martins (2016) argumenta que a diferença surda não deve ser compreendida a partir da lógica da falta, mas da potência. Dialogando com Deleuze e Guattari, a autora afirma que a surdez constitui uma forma singular de existência, capaz de produzir saberes, culturas e modos próprios de subjetivação. A visualidade emerge como dimensão constitutiva dessa experiência, permitindo a construção de formas específicas de percepção e conhecimento.

A autora destaca:

> É pela enunciação da diferença linguística e pela visualidade conferida à experiência ímpar da não audição que tem se marcado a petição de uma educação bilíngue (Martins, 2016, p. 716).

Tal afirmação evidencia que a experiência da não-escuta produz modos específicos de organização da linguagem e da cultura. A visualidade não surge como substituição da audição, mas como condição constitutiva de uma experiência linguística própria.

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Romeu (2025), ao propor a ideia de ritmografia como possibilidade de pensar a não-escuta para além dos paradigmas auditivos. A ritmografia permite compreender que os sujeitos produzem inscrições do mundo por meio de ritmos corporais, movimentos, gestos e intensidades que ultrapassam a centralidade da audição. A experiência humana é atravessada por múltiplos fluxos sensíveis que produzem formas diversas de linguagem.

Nessa direção, a não-escuta não pode ser entendida como silêncio. O silêncio, muitas vezes associado à ausência, transforma-se em espaço de criação, percepção e produção de sentidos. A experiência surda demonstra que a linguagem pode emergir de outras materialidades, organizando-se por meio de recursos visuais, espaciais e corporais que desafiam modelos fonocêntricos da comunicação.

Conforme afirma Obici (2006), a escuta deve ser compreendida como condição de relação com o mundo e não apenas como recepção acústica. A experiência sensível ultrapassa os limites da audição e envolve múltiplos processos de afetação, percepção e construção de subjetividades. Tal compreensão permite reconhecer que a não-escuta também constitui uma forma legítima de experiência, capaz de produzir conhecimento, cultura e linguagem.

Dessa forma, compreender a não-escuta como experiência de linguagem e produção de sentidos implica reconhecer a pluralidade das formas humanas de existir. A surdez deixa de ocupar o lugar da ausência para afirmar-se como potência linguística, cultural e epistemológica. A linguagem revela-se, assim, como fenômeno múltiplo, corporificado e profundamente relacionado às diversas maneiras pelas quais os sujeitos percebem, interpretam e significam o mundo.

3 Corpo, ritmo e diferença Surda: entre visualidade, gesto e subjetivação

A compreensão contemporânea da surdez tem deslocado progressivamente seu foco das perspectivas biomédicas e reabilitadoras para abordagens que reconhecem a centralidade da linguagem, da cultura e da diferença na constituição dos sujeitos surdos. Nesse movimento, o corpo assume papel fundamental, deixando de ser compreendido apenas como organismo biológico para ser concebido como espaço de experiência, produção de sentidos e constituição identitária. A experiência surda

evidencia que a linguagem não se limita à oralidade, mas se materializa por meio de gestos, movimentos, expressões visuais e relações espaciais que produzem formas singulares de existência.

Os discursos sobre a surdez foram organizados a partir de uma lógica centrada na audição como padrão normativo da comunicação humana. Nesse modelo, o corpo surdo foi frequentemente percebido como um corpo incompleto, marcado pela ausência da audição e pela necessidade de correção. Essa perspectiva contribuiu para a construção de práticas educacionais e sociais voltadas à normalização dos sujeitos surdos, reforçando processos de exclusão cultural e linguística.

No entanto, os Estudos Surdos passaram a questionar essa compreensão, propondo a surdez como diferença linguística e cultural. Skliar (1998 apud Bisol; Sperb, 2010) afirma que a surdez deve ser compreendida a partir das experiências produzidas pela comunidade surda, reconhecendo a existência de identidades, culturas e formas específicas de significação. Nesse contexto, o corpo deixa de ser definido pela falta para tornar-se território de potência, linguagem e produção de conhecimento.

A centralidade do corpo na experiência surda encontra respaldo em diferentes correntes teóricas contemporâneas. A fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, por exemplo, rompe com a separação entre mente e corpo ao compreender a corporeidade como condição fundamental da experiência humana. Segundo o filósofo, não existe percepção desvinculada do corpo, pois é através dele que os sujeitos estabelecem relações com o mundo, organizam experiências e produzem sentidos.

Merleau-Ponty (1999, p. 223 apud Jabur; Silveira, 2015) afirma que "o corpo é nosso meio geral de ter um mundo". Essa formulação permite compreender que o corpo não constitui apenas suporte biológico da existência, mas condição ontológica da experiência humana. Na experiência surda, tal compreensão ganha relevância ainda maior, uma vez que a visualidade e a gestualidade ocupam papel central na constituição das interações sociais e linguísticas.

Ao discutir as relações entre corpo e linguagem, Costa (2014) argumenta que o conhecimento não se produz exclusivamente por operações intelectuais abstratas. O corpo participa ativamente da construção dos sentidos, sendo atravessado por experiências perceptivas, afetivas e culturais que contribuem para a formação dos sujeitos. O autor destaca que as teorias tradicionais frequentemente relegaram o corpo a uma posição secundária, privilegiando formas racionalistas de produção

do conhecimento. Em contraposição, propõe uma compreensão na qual corpo e linguagem constituem dimensões inseparáveis da experiência humana.

Nessa perspectiva, a experiência surda evidencia de maneira exemplar a articulação entre corporeidade e linguagem. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) não se realiza por meio de sons, mas por movimentos corporais organizados linguisticamente. O gesto não aparece como complemento da linguagem, mas como sua própria materialidade. As mãos, as expressões faciais, a orientação do olhar, os deslocamentos corporais e o uso do espaço constituem elementos fundamentais para a construção dos significados.

Quadros e Karnopp (2004 apud Martins, 2016) destacam que as línguas de sinais apresentam complexidade gramatical equivalente às línguas orais, possuindo estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas e discursivas próprias. Tal reconhecimento rompe definitivamente com a ideia de que a oralidade seria condição necessária para a existência da linguagem. A visualidade emerge, portanto, como fundamento de uma experiência linguística legítima e plenamente desenvolvida.

A visualidade constitui um dos principais elementos organizadores da experiência surda. Diferentemente de perspectivas que a compreendem apenas como compensação da ausência auditiva, os Estudos Surdos defendem a visualidade como forma específica de percepção e construção do conhecimento. Trata-se de uma maneira singular de relacionar-se com o mundo, produzindo modos próprios de interação, aprendizagem e subjetivação.

Martins (2016, p. 718) afirma que:

> A resistência surda é efetivada por meio de formas outras de exercício e afirmação da vida. É pela enunciação da diferença linguística e pela visualidade conferida à experiência ímpar da não audição que tem se marcado a petição de uma educação bilíngue.

A visualidade não constitui mero recurso pedagógico ou estratégia de acessibilidade. Ela representa uma dimensão constitutiva da experiência surda, influenciando processos cognitivos, linguísticos, culturais e identitários. A produção de sentidos ocorre a partir de uma organização perceptiva que privilegia elementos visuais e espaciais, possibilitando a construção de formas específicas de conhecimento.

Ao discutir a relação entre linguagem e subjetividade, Benveniste (1989 apud Silva; Chacon, 2023) argumenta que o sujeito se constitui na linguagem e pela linguagem. Não existe sujeito anterior aos processos

discursivos; é por meio das práticas simbólicas que os indivíduos assumem posições sociais e constroem identidades. Essa compreensão é particularmente relevante para pensar a experiência surda, pois evidencia que a subjetivação ocorre através das relações linguísticas estabelecidas no interior das comunidades culturais.

Lieber e Freire (2019) demonstram que os processos de constituição subjetiva de crianças surdas estão profundamente relacionados às experiências discursivas vivenciadas em seus contextos familiares e sociais. As autoras observam que a linguagem não é apenas instrumento de comunicação, mas espaço de constituição do sujeito. A criança surda torna-se sujeito da linguagem na medida em que participa de relações simbólicas capazes de atribuir significados à sua experiência.

Nesse sentido, a subjetivação surda não pode ser compreendida fora da linguagem visual. A Libras constitui não apenas meio de comunicação, mas espaço de construção identitária, produção cultural e reconhecimento social. O acesso à língua de sinais possibilita que sujeitos surdos participem plenamente das práticas discursivas que organizam a vida coletiva, fortalecendo processos de pertencimento e construção de identidades positivas.

A Filosofia da Diferença oferece importantes contribuições para aprofundar essa discussão. Deleuze e Guattari (1995 apud Martins, 2016) criticam modelos identitários baseados na homogeneização dos sujeitos. Para esses autores, a diferença não deve ser interpretada como desvio em relação a uma norma, mas como potência criadora capaz de produzir novos modos de existência. A diferença surda, nessa perspectiva, não representa ausência ou deficiência, mas afirmação de formas singulares de vida.

Essa compreensão permite interpretar o corpo surdo como território de resistência política e cultural. Ao utilizar a língua de sinais, ao ocupar espaços sociais e ao afirmar identidades próprias, os sujeitos surdos desafiam discursos historicamente construídos sobre incapacidade e normalização. O gesto torna-se linguagem, a visualidade torna-se conhecimento e o corpo transforma-se em espaço de enunciação.

As reflexões de Foucault também contribuem para compreender esses processos. Segundo o autor, os corpos são atravessados por relações de poder que produzem formas específicas de subjetividade. Os discursos sobre a normalidade estabelecem critérios que classificam sujeitos, determinando quem pode falar, como deve falar e quais formas de linguagem são consideradas legítimas. A experiência surda evidencia os efeitos dessas

relações de poder, ao mesmo tempo em que revela possibilidades de resistência e criação.

Foucault (1988 apud Bisol; Sperb, 2010) demonstra que os sujeitos não são simplesmente dominados pelos discursos; eles também produzem formas de resistência capazes de transformar as estruturas sociais. A emergência das comunidades surdas, das políticas linguísticas voltadas à Libras e dos movimentos de valorização da cultura surda constituem exemplos dessas formas de resistência.

A noção de ritmo também se mostra fundamental para compreender a experiência surda. O ritmo não se reduz à musicalidade sonora, mas refere-se às formas pelas quais os sujeitos organizam movimentos, temporalidades e experiências. O corpo surdo produz ritmos próprios de interação social, aprendizagem e comunicação. O gesto sinalizado organiza sequências temporais complexas que articulam linguagem, pensamento e corporeidade.

Romeu (2025), ao discutir a ideia de ritmografia, propõe uma compreensão ampliada da produção de sentidos. Segundo o autor, as experiências humanas podem ser pensadas como inscrições rítmicas produzidas por diferentes formas de percepção e afetação. A ritmografia da não-escuta permite compreender que sujeitos surdos produzem modos específicos de inscrição do mundo, organizando experiências por meio de fluxos visuais, espaciais e corporais.

Dessa forma, corpo, ritmo e diferença constituem dimensões inseparáveis da experiência surda. O corpo não é apenas suporte da linguagem; ele é a própria linguagem em movimento. O ritmo não é apenas organização temporal; é forma de existência. A diferença não representa afastamento da norma; é potência de criação de novos modos de vida.

A experiência surda evidencia, portanto, que a linguagem humana ultrapassa os limites da oralidade. A visualidade, o gesto e a corporeidade constituem formas legítimas e complexas de produção de sentidos. Ao reconhecer essa realidade, torna-se possível construir perspectivas educacionais, linguísticas e culturais comprometidas com a valorização da diferença e com a promoção de formas plurais de existência humana.

4 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que a não-escuta não pode ser reduzida à ausência de

audição ou à privação de uma capacidade sensorial. Ao contrário, a análise evidenciou que a experiência surda constitui uma forma singular de relação com a linguagem, com o corpo e com o mundo, produzindo modos próprios de significação, subjetivação e existência. Nesse sentido, a noção de não-escuta desloca-se do campo da deficiência para o campo da diferença, da potência e da produção de sentidos.

A discussão sobre linguagem demonstrou que os processos de significação não dependem exclusivamente da oralidade ou da recepção sonora. A experiência surda revela que a linguagem pode organizar-se por meio da visualidade, do gesto, da espacialidade e da corporeidade, constituindo sistemas linguísticos complexos e plenamente capazes de produzir conhecimento, cultura e interação social. A Libras, enquanto língua natural da comunidade surda brasileira, representa uma das mais importantes expressões dessa capacidade humana de construir sentidos para além da audição.

Também se evidenciou que o corpo ocupa posição central na constituição da experiência surda. Longe de ser mero suporte biológico da linguagem, o corpo emerge como espaço de enunciação, percepção e produção simbólica. As expressões faciais, os movimentos das mãos, o direcionamento do olhar e a ocupação do espaço integram processos linguísticos e culturais que constituem formas específicas de existência. O corpo surdo não representa um corpo marcado pela falta, mas um corpo que produz conhecimento, linguagem e cultura por meio de outras possibilidades perceptivas.

As discussões fundamentadas na Filosofia da Diferença contribuíram para compreender a surdez como potência criadora. A diferença surda não se configura como desvio em relação a uma norma ou modelo de humanidade, mas como expressão legítima da diversidade humana. Ao afirmar a visualidade, a língua de sinais e a cultura surda, os sujeitos surdos produzem formas de resistência aos discursos historicamente construídos sobre normalidade, deficiência e incapacidade.

A noção de ritmografia da não-escuta possibilitou ampliar a compreensão sobre os processos de produção de sentidos, destacando que a experiência humana se organiza por múltiplos ritmos, movimentos e formas de percepção. O ritmo, compreendido para além da dimensão sonora, manifesta-se nas interações corporais, nos gestos, nas temporalidades visuais e nos modos singulares pelos quais os sujeitos surdos habitam e

interpretam o mundo. Assim, ritmografar a não-escuta significa reconhecer que existem diversas maneiras de perceber, comunicar, aprender e existir.

Do ponto de vista educacional, os resultados desta reflexão reforçam a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diferença linguística e cultural dos estudantes surdos. Isso implica superar perspectivas assimilacionistas e promover espaços educativos que valorizem a Libras, a visualidade e as experiências culturais da comunidade surda. Uma educação fundamentada na diferença não busca corrigir ou normalizar sujeitos, mas criar condições para que diferentes formas de linguagem e produção de conhecimento sejam reconhecidas e legitimadas.

Conclui-se, portanto, que a não-escuta deve ser compreendida como uma experiência produtora de linguagem, subjetividade e cultura. A surdez, longe de representar ausência ou limitação, constitui uma forma singular de existência que amplia as possibilidades de compreender a linguagem humana, os processos de significação e a diversidade das experiências sociais. Reconhecer essa condição significa afirmar a pluralidade dos modos de ser, perceber e habitar o mundo, contribuindo para a construção de perspectivas educacionais, linguísticas e sociais mais inclusivas, democráticas e comprometidas com a valorização da diferença.

Referências

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido**. Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da. **Corpo, linguagem e educação física: o limite culturalista sob a perspectiva do filósofo José Nuno Gil.** 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

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

GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle; BERBERIAN, Ana

Paula. Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 205-218, maio/ago. 2007.

JABUR, Sérgio Marques; SILVEIRA, Fernando de Almeida. Linguagem como abertura ao diálogo entre cuidado em saúde e educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 39, n. 4, p. 565-573, 2015.

JABUR, Sérgio Marques; SILVEIRA, Fernando de Almeida. Linguagem como abertura ao diálogo entre cuidado em saúde e educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 39, n. 4, p. 565-573, 2015.

LIEBER, Sofia Nery; FREIRE, Regina Maria Ayres de Camargo. O processo de constituição subjetiva de uma criança surda: relato de caso. **Revista CEFAC, São Paulo, v. 21, n. 2, e10018, 2019.**

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OBICI, Giuliano. **Condição da escuta: mídias e territórios sonoros.** 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 127-143.

ROMEU, Daniel Lopes. **Maquinatórias de uma ritmografia: como dizer de uma não-escuta**. [S. l.: s. n.], 2024. 26 p. Produto educacional. E-book.

SILVA, Carmen Luci da Costa; CHACON, Lourenço. Formas sonoras e sentidos na aquisição da linguagem: a escuta como ocupação de lugar enunciativo. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 67, 2023. DOI: 10.1590/1981-5794-e13686. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/13686. Acesso em: 01 jun. 2026.

WENZEL, Rafaela Aline; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre a presença do ouvir, sentidos a escutar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1,

e76165, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbep/a/kQ4msc6cDsvH33zwQdcBr7w/?format=html&lang=pt. Acesso em: 01 jun. 2026.

Capítulo 12

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM LIBRAS: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DOCENTES NA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS

Marceli Lúcia Pavéglio Romeu[1]

1 Introdução

A educação bilíngue de surdos e a educação das relações étnico-raciais constituem direitos educacionais que, embora respaldados por marcos normativos próprios, ainda costumam ser tratados de maneira paralela nas políticas, nos currículos e nos processos de formação docente. De um lado, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, e a educação bilíngue de surdos passou a integrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade educacional por meio da Lei nº 14.191/2021. De outro, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, determinação ampliada pela Lei nº 11.645/2008 com a inclusão da história e da cultura dos povos indígenas. A existência dessas normas, entretanto, não garante, por si só, que estudantes negros surdos encontrem na escola experiências curriculares capazes de reconhecer simultaneamente seus direitos linguísticos, culturais e raciais (BRASIL, 2002, 2003, 2005, 2008, 2021).

Essa separação entre agendas educacionais produz um problema concreto. Quando a escola bilíngue considera apenas a diferença linguística, pode tratar a comunidade surda como homogênea e invisibilizar desigualdades relacionadas a raça, gênero, classe e território. Quando a educação antirracista é planejada sem atenção às formas visuais de produção de sentidos e sem sua elaboração conceitual em Libras, estudantes surdos recebem conteúdos fragmentados, traduzidos de maneira tardia ou

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pampa.

dependentes do português escrito. Em ambos os casos, a mera presença dos temas no planejamento não assegura participação, identificação ou aprendizagem. Campos e Bento (2022, p. 3) sintetizam a lacuna ao afirmarem que "há hiatos na epistemologia negra surda que precisam ser discutidos". A formulação aponta para um vazio que é simultaneamente acadêmico, curricular e pedagógico.

Uma escola antirracista, portanto, não se define somente por condenar manifestações explícitas de preconceito. Ela revê o conhecimento que legitima, as narrativas que ensina, as imagens que circula, as línguas por meio das quais constrói conceitos e as relações de poder presentes no cotidiano. No contexto bilíngue de surdos, isso implica reconhecer a Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento, e não como recurso auxiliar para transportar um currículo concebido originalmente em português. Implica, ainda, reconhecer pessoas negras surdas como produtoras de cultura, literatura, terminologia, memória e teoria. Paula et al. (2023) relacionam essa tarefa à perspectiva decolonial, pois enfrentar o racismo e o apagamento linguístico requer interrogar padrões que definem quais sujeitos podem falar, quais saberes são autorizados e quais formas de expressão recebem legitimidade escolar.

O papel docente é decisivo nesse processo, mas não pode ser analisado de forma isolada. A atuação de professores bilíngues depende da formação inicial, das oportunidades de estudo em serviço, do acompanhamento da coordenação pedagógica, das escolhas da gestão, da disponibilidade de materiais e da participação da comunidade surda. Dados obtidos por Romeu et al. (2022) em uma escola bilíngue mostram a distância entre conhecimento legal e preparo pedagógico: entre dez docentes participantes, 40% declararam nunca ter realizado formação sobre educação das relações étnico-raciais; entre os que haviam participado de alguma formação, predominaram cursos de curta duração; e 90% não tinham realizado formação recente. Ao mesmo tempo, todos consideraram importante uma proposta que relacionasse Libras e diversidade étnico-cultural. Os resultados indicam demanda formativa e também revelam que a obrigatoriedade legal não se converte automaticamente em repertório didático.

É nesse ponto que a formação continuada adquire caráter estratégico. Compreendida como processo coletivo, situado e permanente, ela pode aproximar conhecimento histórico, letramento racial, estudos surdos, domínio linguístico em Libras e análise das práticas escolares. Sua

função não é oferecer uma lista pronta de atividades, mas criar condições para que docentes reconheçam o racismo em suas dimensões interpessoal, institucional, curricular e epistêmica; compreendam a heterogeneidade da comunidade surda; desenvolvam recursos visuais e bilíngues; e avaliem criticamente seus efeitos sobre os estudantes. Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 639) defendem a formação do professor de surdos como intelectual específico, marcado por um "compromisso ético e estético com o saber da comunidade surda". Em uma perspectiva antirracista, esse compromisso deve incluir, de modo explícito, os saberes e as experiências da comunidade negra surda.

Diante desse cenário, o problema que orienta este artigo é: como a formação continuada pode contribuir para que docentes da escola bilíngue de surdos desenvolvam práticas antirracistas em Libras, reconhecendo as identidades linguísticas, culturais e raciais dos estudantes negros surdos? O objetivo geral é analisar fundamentos, desafios e possibilidades da formação continuada voltada à construção de práticas docentes antirracistas em Libras. Como objetivos específicos, busca-se: discutir a articulação entre educação bilíngue de surdos e educação das relações étnico-raciais; examinar contribuições da interseccionalidade e da perspectiva decolonial para compreender as experiências negras surdas; identificar responsabilidades institucionais na formação em serviço; e sistematizar princípios para práticas pedagógicas visuais, bilíngues e antirracistas.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental. O corpus bibliográfico reúne vinte artigos publicados entre 2013 e 2025: dezenove textos selecionados como fontes principais para a elaboração deste trabalho e um estudo complementar, de Paula et al. (2023), incluído por articular diretamente negritude, surdez, educação básica e perspectiva decolonial. Foram também examinadas as Leis nº 10.436/2002, nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 14.191/2021, além do Decreto nº 5.626/2005. A leitura foi organizada em cinco eixos: legislação e descolonização curricular; direitos linguísticos e educação bilíngue; interseccionalidade e identidades negras surdas; formação continuada e responsabilidade institucional; e práticas docentes antirracistas em Libras.

2 Referencial teórico

2.1 Educação antirracista, legislação e descolonização curricular

A Lei nº 10.639/2003 alterou a LDB e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. A Lei nº 11.645/2008 ampliou o dispositivo para incluir a história e a cultura dos povos indígenas. Esses marcos representam conquistas dos movimentos sociais e deslocam a temática étnico-racial de uma escolha eventual para uma responsabilidade curricular. A educação antirracista que deles decorre não se limita à inserção de novos conteúdos: requer questionar a centralidade de narrativas eurocêntricas, analisar criticamente a produção histórica das desigualdades e reconhecer as contribuições políticas, científicas, filosóficas, artísticas e linguísticas de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas (BRASIL, 2003, 2008).

O desafio da implementação aparece com nitidez na pesquisa nacional analisada por Gomes e Jesus (2013). As autoras e o autor identificaram que práticas mais enraizadas e sustentáveis estavam associadas a contextos escolares democráticos, apoio da gestão, formação docente e incorporação da temática ao projeto político-pedagógico. Nas escolas em que prevalecia o mito da democracia racial, as ações tendiam a depender de iniciativas individuais, com menor participação coletiva e pouca continuidade. Também se observou a permanência de atividades restritas a datas comemorativas, condição que transforma uma política curricular em episódio isolado e permite que o restante do ano letivo continue orientado pelos mesmos cânones.

A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola: (a) a gestão escolar e de seu corpo docente; (b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e (c) a inserção no PPP. (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

O trecho evidencia que o trabalho antirracista não se sustenta apenas pela boa vontade de um professor. Ele precisa integrar as decisões curriculares, a organização dos tempos de estudo, a aquisição de materiais, a avaliação e o projeto institucional. Na escola bilíngue de surdos, esse princípio adquire uma camada adicional: o planejamento deve prever a elaboração dos conteúdos em Libras, o acesso visual aos materiais e a

participação de profissionais surdos. Se o tema entra no projeto político-pedagógico apenas em português e sem previsão de recursos linguísticos, permanece formalmente registrado, mas não necessariamente se realiza como experiência bilíngue.

Coelho (2018), ao mapear a produção acadêmica sobre formação de professores e relações étnico-raciais entre 2003 e 2014, encontrou 52 artigos, oito teses e 22 dissertações. O crescimento do campo consolidou temas e perspectivas, mas a autora destaca a necessidade de avançar na dimensão das práticas. O racismo também opera pela seleção do que merece ser ensinado e pela ausência de referências positivas; por isso, a formação precisa oferecer instrumentos para ler o currículo como espaço de disputa.

Esse problema começa na formação inicial. Coelho e Coelho (2021) argumentam que as diretrizes nacionais de 2019 restringem o espaço da educação das relações étnico-raciais e o contato com conhecimentos necessários ao enfrentamento do racismo. Em sentido propositivo, Rodrigues e Silva (2021) mostram a potência de relacionar teoria, trajetórias, registros reflexivos e diálogo com movimentos sociais. Para a formação em serviço, fica o princípio de que não basta acrescentar um módulo informativo: a temática deve atravessar o percurso formativo e alcançar as decisões didáticas.

A perspectiva decolonial aprofunda essa análise ao interrogar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Paula et al. (2023) observam que pessoas negras surdas enfrentam tanto a negação da identidade negra quanto a redução da surdez a uma deficiência, além da subordinação da Libras à língua portuguesa. Uma educação decolonial procura tornar visíveis essas relações, reconhecer sujeitos historicamente subalternizados como produtores de conhecimento e politizar a ação pedagógica. A escola deixa de falar apenas sobre grupos negros e surdos e passa a construir conhecimento com eles. Essa mudança altera a escolha das fontes, a autoria dos materiais, a composição dos encontros formativos e os critérios usados para validar sinais, narrativas e interpretações.

Silva e Garcia (2023) vinculam a luta das pessoas negras surdas ao processo de descolonização e ao fortalecimento do Movimento Negro Surdo. Para os autores, a busca por reconhecimento não diz respeito apenas à inclusão em instituições já organizadas, mas à valorização da cultura, da identidade e das formas de resistência elaboradas por esse grupo. Descolonizar o currículo da escola bilíngue significa, então, recusar

duas normalizações: a branquitude tomada como referência universal e a experiência ouvinte tomada como padrão de linguagem, aprendizagem e sociabilidade. Uma prática pode ser acessível em Libras e continuar racista; pode também discutir racismo e continuar subordinando a Libras ao português. A educação antirracista bilíngue precisa enfrentar ambas as hierarquias.

A política curricular difere de uma atividade temática porque define objetivos ao longo do ano, atravessa áreas, revê materiais e acompanha resultados. Ela também recusa a representação da população negra apenas pela escravização, articulando esse processo às histórias africanas, às resistências, à produção cultural, à ancestralidade e às experiências contemporâneas. Para estudantes negros surdos, representatividade significa encontrar pessoas negras surdas como protagonistas, docentes, artistas, pesquisadoras, poetas, lideranças e criadoras de sinais.

Assim, a legislação oferece um piso normativo, mas a efetividade depende de interpretação pedagógica, condições institucionais e acompanhamento. A educação antirracista em Libras requer que as obrigações legais sejam traduzidas em currículo contínuo, recursos bilíngues, formação situada e participação comunitária. O cumprimento formal da lei é insuficiente quando o estudante não dispõe, em sua primeira língua, dos conceitos necessários para compreender a história, interpretar o presente e nomear o racismo.

2.2 Educação bilíngue de surdos: direitos linguísticos, Libras e escola

O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 constituíram marcos fundamentais para os direitos linguísticos das pessoas surdas. O Decreto define escolas ou classes de educação bilíngue como aquelas em que Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento do processo educativo. A Lei nº 14.191/2021 consolidou a educação bilíngue de surdos como modalidade na LDB, com oferta em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua, além de prever materiais didáticos e professores bilíngues com formação adequada (BRASIL, 2002, 2005, 2021).

Esses marcos deslocam o foco de uma concepção exclusivamente clínica da surdez para uma compreensão linguística e cultural. A língua

de sinais não é uma adaptação gestual do português, mas uma língua com estrutura própria e central na constituição dos sujeitos surdos. Por essa razão, a educação bilíngue não pode ser medida apenas pela presença física de duas línguas. Lodi (2013, p. 49), ao comparar o Decreto nº 5.626/2005 com a política nacional de educação especial, observa que esta última "reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola", mantendo a hegemonia do português. A crítica permanece relevante: uma escola pode declarar-se bilíngue e organizar o currículo, as avaliações, os materiais e as decisões pedagógicas prioritariamente em português.

Lacerda, Albres e Drago (2013) mostram que a construção de políticas bilíngues exige profissionais com funções e formações específicas, entre eles professores bilíngues, instrutores surdos e tradutores e intérpretes de Libras. A análise das escolas municipais de educação bilíngue para surdos em São Paulo evidencia que políticas locais podem criar condições institucionais, mas sua implementação demanda clareza sobre o papel da língua de sinais, acompanhamento e investimento na formação. A presença de profissionais bilíngues deve incidir sobre todo o projeto educativo, e não apenas sobre momentos de mediação comunicacional.

Morais e Martins (2020) compreendem propostas bilíngues como espaços de resistência diante de modelos inclusivos que mantêm a centralidade da língua portuguesa e enquadram a surdez apenas no campo da educação especial. A resistência não corresponde a isolamento; refere-se à possibilidade de construir ambientes nos quais a Libras organize relações, saberes e práticas. Essa formulação contribui para o debate antirracista porque evidencia que línguas também participam de relações de poder. Se o conhecimento sobre a população negra chega ao estudante surdo apenas por tradução ocasional, a dependência linguística limita a interlocução e reduz sua participação na construção dos significados.

Vieira-Machado e Lopes (2016) propõem pensar a formação do professor de surdos como percurso ligado à experiência e à comunidade. O docente bilíngue não é apenas um aplicador de técnicas, mas um intelectual que assume posição ética diante das formas de saber da comunidade surda. Esse compromisso requer domínio comunicativo em Libras, compreensão das culturas surdas e capacidade de problematizar as práticas normalizadoras. Acrescentar a dimensão racial significa perguntar quais experiências surdas foram tomadas como universais e quais permaneceram ausentes. A referência genérica ao "aluno surdo" pode ocultar diferenças de raça, gênero, classe, idade, região, religião e trajetórias familiares.

A concepção bilíngue também modifica a relação entre língua e conteúdo. Ensinar educação das relações étnico-raciais em Libras não equivale a apresentar primeiro um texto em português e solicitar depois sua interpretação. Os conceitos precisam ser planejados na língua de instrução, relacionados a repertórios visuais e construídos por meio de interação. Termos como racismo estrutural, discriminação, ancestralidade, identidade racial, branquitude, apropriação cultural e ação afirmativa exigem elaboração conceitual. Quando não há correspondência lexical estabilizada, a escola deve evitar sinais improvisados que distorçam os sentidos e buscar materiais produzidos com participação de pessoas surdas, pesquisadores da área e membros da comunidade negra surda.

Castro Júnior et al. (2025) mostram que a abordagem dos termos étnico-raciais em Libras envolve adaptação cultural e linguística, e não tradução literal. Os autores identificam avanços, mas ressaltam a falta de formação adequada e a escassez de materiais acessíveis. Rocha et al. (2024) apresentam fichas terminológicas bilíngues como recursos para registrar, organizar e disseminar sinais-termo do campo étnico-racial. Esses estudos demonstram que a terminologia não é detalhe posterior ao currículo: ela condiciona o acesso a conceitos e a possibilidade de participar de debates. A formação docente deve incluir consulta crítica a repertórios terminológicos e discussão sobre variação, contexto de uso, autoria e validação comunitária.

O direito linguístico inclui experiências concebidas visualmente, com imagens, vídeos sinalizados, mapas, fotografias, obras de arte e performances tratados como fontes de conhecimento. Visualidade não significa ornamentação: o material precisa ter legibilidade, contexto, relação com os objetivos e espaço para análise. Também deve ser examinado quanto a estereótipos raciais. A escola bilíngue, portanto, é condição favorável, mas não suficiente; seu potencial se realiza quando a Libras é língua de instrução e o currículo reconhece a pluralidade da comunidade surda.

2.3 Interseccionalidade, identidades negras surdas e produção de conhecimento

A interseccionalidade oferece um instrumento teórico para compreender como diferentes relações de poder se articulam na experiência social. Em vez de somar “racismo” e “barreira linguística” como problemas independentes, a análise interseccional pergunta como eles se constituem mutuamente em situações concretas. Uma pessoa negra surda não deixa

de ser negra quando participa da comunidade surda, nem deixa de ser surda quando enfrenta racismo. A forma como é percebida, representada e atendida pelas instituições resulta do cruzamento entre marcadores e das estruturas que os hierarquizam.

Campos e Bento (2022) alertam que nem toda pessoa surda é igual e que a produção acadêmica ainda apresenta lacunas sobre negritude surda. Ao revisar pesquisas brasileiras de 2005 a 2021, as autoras identificam incipiência de estudos sobre aspectos interseccionais e multiculturais. O alerta tem consequência pedagógica: se a formação docente se apoia em uma imagem abstrata e homogênea da comunidade surda, tende a elaborar respostas universais para experiências distintas. Reconhecer a heterogeneidade não fragmenta a ação educativa; permite que ela seja mais precisa e equitativa.

Denari e Colombo (2021) chegam a resultado semelhante em revisão sobre surdez e identidades interseccionais. As autoras encontraram seis produções no eixo surdez e gênero e apenas três no eixo que reunia surdez, gênero e raça. Os estudos mais restritos frequentemente tratavam gênero como categoria autônoma, enquanto os trabalhos com os três marcadores mostravam que as opressões se interseccionam e assumem configurações específicas. A pouca visibilidade de mulheres negras surdas não decorre de ausência de experiências, mas de critérios de pesquisa e de representação que privilegiam determinados sujeitos.

Oliveira Júnior e Oliveira Santos (2023), em revisão sobre feminismo negro surdo na educação inclusiva, também observam que pesquisas no campo da surdez priorizam aspectos linguísticos e deixam em segundo plano raça, gênero, sexualidade e classe. O respeito à Libras é indispensável, porém não autoriza reduzir a identidade surda à língua. Uma política de reconhecimento que ignore as desigualdades internas corre o risco de tornar visível a comunidade e invisíveis alguns de seus membros. Para a formação docente, isso implica trabalhar com casos, narrativas e produções que apresentem diferentes posições sociais, evitando uma representação única do que significa ser surdo.

As narrativas estudadas por Ferreira e Eugênio (2018) evidenciam como essas intersecções se manifestam na escolarização. Os participantes relataram ausência de professores preparados, inadequação de estratégias e falta de materiais adaptados em Libras sobre história e cultura africana e afro-brasileira. Também apontaram dificuldades para reconhecer a própria identidade quando a escola não desenvolve abordagens adequadas. A

identidade não é um conteúdo interno que amadurece sem mediações; ela se constrói nas relações, nas linguagens e nas representações disponíveis. O silêncio curricular comunica quais histórias são consideradas relevantes e quais sujeitos podem se reconhecer no conhecimento escolar.

A literatura negra surda amplia as possibilidades de escuta e produção de saber. Brito et al. (2021) analisam o poema sinalizado *Boneca Invisível*, de Nayara Rodrigues, e discutem as violências vividas por mulheres negras surdas. A performance em língua de sinais reúne corpo, movimento, expressão facial, espaço e experiência, constituindo uma textualidade que não deve ser tratada como ilustração de uma teoria produzida em outro lugar. Ela própria formula conhecimento, denuncia invisibilidades e produz memória. Incorporar literatura negra surda ao currículo reconhece autorias historicamente marginalizadas e permite discutir racismo, gênero, padrões de beleza, violência e resistência por meio de uma linguagem estética acessível aos estudantes.

Silva e Garcia (2023) destacam a atuação dos movimentos negros surdos na luta por reconhecimento e descolonização. O movimento social aparece como espaço formativo porque produz conceitos, reivindicações, narrativas e repertórios identitários. Sua participação na escola não deve restringir-se a convites ocasionais para "dar depoimentos". Pessoas negras surdas podem integrar a escolha de materiais, a validação de sinais, o planejamento de projetos e a avaliação da formação docente. A instituição se torna mais democrática quando aqueles sobre os quais historicamente se falou passam a participar das decisões sobre como suas experiências serão ensinadas.

A perspectiva decolonial proposta por Paula et al. (2023) converge com essa exigência de protagonismo. Os autores defendem projetos educativos que reconheçam língua e identidade surda, ancestralidade e identidade negra, enfrentando a colonialidade que hierarquiza saberes e sujeitos. A decolonização não é alcançada somente pela troca de autores em uma bibliografia; exige modificar relações pedagógicas. Se o professor seleciona uma obra negra surda, mas controla sozinho sua interpretação, a lógica de autoridade permanece intacta. Práticas dialógicas em Libras, rodas de análise, produção de narrativas pelos estudantes e consulta à comunidade deslocam o aluno da posição de receptor para a de interlocutor.

Reconhecer diferenças não autoriza essencializar identidades. Não existe uma única forma de ser negro surdo: aquisição da Libras, gênero, classe, território, religião e trajetórias familiares alteram as experiências.

A interseccionalidade orienta, assim, um diagnóstico de quem participa e aparece nos materiais; escolhas curriculares com autorias negras surdas; e respostas institucionais que não responsabilizem o estudante por desigualdades produzidas pela escola.

2.4 Formação continuada e responsabilidade institucional

A formação continuada é frequentemente apresentada como solução para lacunas da formação inicial, mas seu alcance depende da concepção adotada. Cursos episódicos e desconectados da realidade escolar podem ampliar informações sem alterar práticas. Uma formação comprometida com a educação antirracista em Libras precisa ser permanente, coletiva, vinculada ao projeto político-pedagógico e sustentada por condições de trabalho. Ela deve partir de problemas observados na escola, articular estudo e intervenção, acompanhar resultados e reconhecer os saberes de docentes, estudantes, profissionais surdos e comunidade.

Os dados de Romeu et al. (2022) oferecem um diagnóstico particularmente relevante por terem sido produzidos em escola bilíngue. Embora todos os participantes conhecessem a Lei nº 10.639/2003, a maioria não possuía formação inicial ou continuada suficiente para desenvolver a temática. Entre os dez docentes, 60% haviam realizado alguma formação, 40% nenhuma; 90% das formações mencionadas eram cursos breves, apenas 10% correspondiam a uma especialização e nenhuma havia ocorrido na graduação. Além disso, 90% não tinham participado recentemente de formação. O conhecimento da obrigatoriedade, portanto, coexistia com baixa sistematicidade formativa.

Os mesmos docentes indicaram interesse em uma proposta que relacionasse Libras e diversidade étnico-cultural. Entre as metodologias consideradas relevantes, destacaram-se brincadeiras populares, jogos educativos, literatura afro-brasileira, desenhos e filmes nacionais (ROMEU et al., 2022). Esses dados são úteis, mas precisam ser lidos criticamente. A formação não deve simplesmente confirmar uma lista de recursos; deve discutir critérios de seleção, objetivos, mediação em Libras e avaliação. Um jogo pode promover colaboração e análise histórica ou apenas repetir informações. Uma obra literária pode ampliar representatividade ou ser usada de forma descontextualizada. O recurso ganha sentido na relação entre currículo, língua, intencionalidade e participação.

Catanante e Dias (2017) analisam o papel da coordenação pedagógica na formação para a diversidade étnico-racial e concluem que a responsabilidade atribuída ao coordenador dificilmente produzirá igualdade racial sem apoio institucional. O alerta evita personalizar um desafio sistêmico. A coordenação pode organizar estudos e acompanhar planejamentos, mas necessita de tempo protegido, materiais, respaldo da gestão, articulação com políticas da rede e participação docente. Na escola bilíngue, deve ainda assegurar acessibilidade linguística nos próprios encontros formativos, incluindo profissionais surdos como participantes em igualdade de condições.

Gomes e Jesus (2013) identificam que práticas consistentes dependem de gestão, formação continuada e inserção no projeto político-pedagógico. A formação, assim, não é atividade periférica, mas parte da política curricular da escola. Um plano institucional pode prever diagnóstico anual, cronograma de estudos, responsáveis, recursos bilíngues, parcerias, acompanhamento de planos de aula e indicadores de participação dos estudantes. Também deve estabelecer procedimentos para enfrentar episódios de racismo e capacitismo, evitando respostas improvisadas ou silenciosas.

Coelho (2018) chama atenção para a distância entre a ampliação da produção acadêmica e a transformação das práticas. Essa distância pode ser reduzida quando a formação toma situações reais como objeto de investigação: materiais que apresentam estereótipos; ausência de pessoas negras surdas no acervo; sinais usados sem clareza conceitual; conflitos raciais tratados como brincadeira; avaliações que exigem domínio do português incompatível com o objetivo de aprendizagem; ou eventos sobre cultura negra realizados sem participação dos estudantes. A análise coletiva desses casos permite relacionar teoria a decisões concretas.

Rodrigues e Silva (2021) mostram que experiências formativas ganham força quando articulam trajetórias pessoais, registros reflexivos e diálogo com movimentos sociais. Na formação continuada, diários de prática podem documentar dúvidas, intervenções e respostas dos estudantes. A autobiografia racial e linguística do professor também pode ser trabalhada de modo eticamente orientado, não para produzir confissões obrigatórias, mas para examinar como sua trajetória influencia expectativas, silêncios e escolhas curriculares. O letramento racial exige reconhecer que neutralidade diante de uma estrutura desigual tende a conservar a desigualdade.

Vieira-Machado e Lopes (2016) acrescentam que a experiência pode atuar como disparador da atitude do professor de surdos. Essa experiência não se resume ao tempo de serviço: ela se torna formativa quando é analisada, confrontada com outros saberes e aberta à transformação. O domínio da Libras precisa acompanhar a formação antirracista, pois a discussão conceitual perde profundidade quando os profissionais não conseguem argumentar, narrar e problematizar na língua dos estudantes. Do mesmo modo, fluência linguística sem letramento racial pode reproduzir silêncios e estereótipos com plena acessibilidade.

Um programa de formação pode ser organizado em ciclos de diagnóstico do currículo e do repertório linguístico; estudo sobre racismo, relações étnico-raciais, estudos surdos e interseccionalidade; produção e experimentação de sequências em Libras; análise das aulas; e revisão do projeto político-pedagógico. A circularidade impede que a formação termine antes que seus efeitos sejam observados.

Cada ciclo deve contar com protagonismo negro surdo. Isso pode ocorrer pela contratação de formadores, participação de associações e coletivos, estudo de produções acadêmicas e artísticas de autoria negra surda e consulta na elaboração de recursos. Tal participação precisa ser remunerada e planejada, evitando a exploração de trabalho sob a forma de convite simbólico. A diversidade da equipe formadora também contribui para questionar a ideia de que determinados conhecimentos pertencem apenas a especialistas externos, sem relação com a vida cotidiana da escola.

A avaliação precisa examinar mudanças nos planejamentos, nas autorias presentes, na elaboração em Libras, na participação dos estudantes e na resposta a episódios de discriminação. Registros em vídeo, portfólios e produções estudantis oferecem evidências para replanejar. Para isso, a gestão deve garantir tempo, recursos visuais, bibliografia, profissionais surdos e continuidade; sem tais condições, a responsabilidade docente não se realiza plenamente.

2.5 Práticas docentes antirracistas em Libras

Práticas antirracistas em Libras partem de três princípios articulados: centralidade da língua de sinais, continuidade curricular e protagonismo negro surdo. A Libras deve ser língua de instrução e interação; a temática precisa atravessar o ano e diferentes componentes; e pessoas negras surdas devem aparecer como autoras e participantes, não apenas como objetos de

estudo. Esses princípios permitem avaliar qualquer recurso ou atividade. Uma prática perde potência quando é visual, mas superficial; quando é crítica, mas inacessível linguisticamente; ou quando fala de identidade negra sem reconhecer sujeitos negros surdos.

A pedagogia visual constitui um eixo importante. Silva, Santos e Dionysio (2023) analisam o uso das imagens do livro *Amoras* na construção das identidades de estudantes negros surdos. As autoras entendem que as imagens podem favorecer consciência racial, discussão do racismo naturalizado, diversidade e respeito. O potencial, contudo, não reside apenas na imagem presente na página. Ele depende da mediação: observação de elementos, formulação de hipóteses em Libras, relação com experiências, comparação de representações e produção de novas narrativas. A imagem deve ser tratada como texto passível de leitura crítica.

A literatura negra surda oferece outra frente. Brito et al. (2021) demonstram como a poesia sinalizada pode denunciar violências e produzir conhecimento a partir do corpo de mulheres negras surdas. Trabalhar com performances como *Boneca Invisível* permite analisar recursos poéticos da língua de sinais, expressão corporal, interseccionalidade, padrões estéticos e violência. Antes de apresentar a obra, o professor deve contextualizar autoria e circulação; durante a exibição, garantir condições de visualização; depois, abrir espaço para interpretação em Libras e produção criativa. A tradução para o português pode integrar o processo, mas não deve substituir a experiência estética na língua original.

O trabalho terminológico é igualmente necessário. Rocha et al. (2024) propõem fichas terminológicas em Libras e português para conceitos do campo étnico-racial, e Castro Júnior et al. (2025) destacam que a terminologia precisa ser cultural e linguisticamente adequada. As fichas podem incluir o termo em português, registro em vídeo ou QR code do sinal, definição em Libras, contexto de uso, variantes, fonte e exemplos. O professor não deve apresentá-las como vocabulário a decorar. Pode organizar mapas conceituais, comparar situações, analisar usos e solicitar que os estudantes expliquem relações entre racismo, preconceito e discriminação. Aprender um sinal sem compreender o conceito não produz letramento racial.

Também é preciso lidar cuidadosamente com a variação linguística. A Libras apresenta variações regionais, geracionais e comunitárias, e sinais ligados à identidade podem ser objeto de disputa. Em vez de impor uma padronização abstrata, a prática docente deve explicitar fontes, registrar

variantes e discutir adequação ao contexto. A participação de pessoas negras surdas na escolha e validação dos materiais reduz o risco de soluções construídas apenas por ouvintes. Quando um conceito não possui sinal consensual, a explicação em Libras, o uso de classificadores, exemplos e negociação de sentido são preferíveis à invenção individual apresentada como definitiva.

Jogos e brincadeiras, mencionados por Romeu et al. (2022), favorecem aprendizagem quando se ligam a objetivos críticos e culminam em debate em Libras. Vídeos devem ter sinalização visível e ritmo visual adequado, preferencialmente com autoria negra surda. Narrativas de vida, destacadas por Ferreira e Eugênio (2018), podem compor projetos de memória com consentimento, perguntas em Libras, registro audiovisual e legendas em português como segunda língua. Essas atividades devem mostrar também saberes, arte, humor e conquistas, e não apenas sofrimento.

A prática antirracista inclui responder a episódios cotidianos: interromper a ofensa, acolher o estudante, nomear o racismo em Libras, registrar e acionar procedimentos institucionais, sem exigir que a vítima eduque os colegas. O mesmo vale para o audismo e o capacitismo, perceptíveis em expectativas reduzidas, controle do corpo ou exclusão de decisões. A abordagem interseccional verifica se sanções e avaliações atingem grupos de modo desigual e assegura que o próprio enfrentamento ao racismo ocorra com participação em Libras.

O planejamento por áreas amplia a continuidade: História pode incluir civilizações africanas e o Movimento Negro Surdo; Geografia, diásporas e desigualdades; Ciências, conhecimentos africanos e crítica ao racismo científico; Artes e Libras, produção visual e literatura negra surda; e português como segunda língua, biografias, resenhas e legendagem. A interdisciplinaridade deve preservar os objetivos de cada área e distribuir responsabilidades.

Materiais didáticos precisam de curadoria: diversidade de posições sociais, presença de pessoas negras surdas, autoria identificada, ausência de caricaturas, contextualização histórica, qualidade da Libras e espaço para participação. Na produção local, vídeos exigem enquadramento e contraste, imagens devem trazer fonte e definições precisam de revisão temática e linguística. Glossários e narrativas criados com estudantes devem registrar autoria, data e contexto e permanecer abertos à revisão.

A avaliação também precisa ser bilíngue e antirracista. Se o objetivo é analisar relações históricas ou argumentar sobre discriminação,

o estudante deve poder demonstrar aprendizagem em Libras. Produções escritas podem ser avaliadas conforme os objetivos do ensino de português como segunda língua, sem confundir limitações linguísticas com desconhecimento conceitual. Critérios podem incluir uso adequado de conceitos, relações entre causas e consequências, leitura crítica de representações, fundamentação e comunicação em Libras. Autoavaliação e avaliação entre pares, conduzidas em ambiente seguro, fortalecem a consciência do processo.

Por fim, a prática docente deve produzir retorno para a formação continuada. Registros de aula, dúvidas terminológicas, respostas dos estudantes e limites dos materiais alimentam novos encontros de estudo. Esse movimento evita a separação entre teoria e prática e permite que a escola construa memória institucional. A educação antirracista em Libras não é um modelo acabado, mas um compromisso verificável em decisões recorrentes: quem fala, em qual língua, sobre quais histórias, com quais imagens, sob quais relações de poder e com que participação dos estudantes.

3 Considerações finais

A análise do corpus bibliográfico e documental permite concluir que a educação antirracista em Libras se situa na convergência entre direitos linguísticos, justiça curricular e reconhecimento das identidades negras surdas. A legislação brasileira assegura tanto o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira quanto a educação bilíngue de surdos, mas a articulação entre esses direitos ainda encontra barreiras na formação, nos materiais, na organização escolar e na produção conceitual em Libras. A existência de uma escola bilíngue não elimina o racismo, assim como a presença de conteúdos étnico-raciais não garante acessibilidade linguística.

O problema proposto — como a formação continuada pode contribuir para práticas antirracistas em Libras — foi respondido pela identificação de quatro funções interdependentes. A primeira é teórica: oferecer fundamentos para compreender racismo, colonialidade, relações étnico-raciais, estudos surdos e interseccionalidade. A segunda é linguística e didática: ampliar a capacidade de elaborar conceitos em Libras e desenvolver práticas visuais sem simplificação. A terceira é reflexiva: analisar materiais, avaliações, interações e silêncios do cotidiano. A quarta é institucional: incorporar compromissos, tempos, recursos e formas de acompanhamento ao projeto político-pedagógico.

Os estudos examinados convergem ao mostrar que a comunidade surda não é homogênea e que o enfoque exclusivo na diferença linguística pode invisibilizar raça, gênero e classe. As narrativas de negros surdos revelam falta de professores preparados e de materiais adequados; as revisões sobre interseccionalidade evidenciam a pouca presença acadêmica dessas experiências; e as produções de literatura negra surda demonstram que sujeitos historicamente silenciados elaboram teoria, memória, estética e denúncia em sua própria língua. Por isso, o protagonismo negro surdo deve constituir princípio da formação e do currículo, e não complemento representativo.

Também se verificou que a formação continuada não pode ser responsabilização individual do professor ou da coordenação pedagógica. Práticas sustentáveis dependem do apoio da gestão, da inserção no projeto político-pedagógico, de recursos, de tempo institucional e de políticas da rede. Cursos breves podem sensibilizar, mas são insuficientes sem estudo recorrente, experimentação didática, observação dos efeitos e revisão do planejamento. Um percurso formativo em ciclos — diagnóstico, fundamentação, produção, intervenção, avaliação e replanejamento — favorece a continuidade e aproxima teoria e prática.

A principal implicação é que ensinar em Libras sobre relações étnico-raciais não significa traduzir um currículo pronto. Significa construir o currículo na língua de sinais, revisar suas referências e abrir espaço para outras epistemologias. A pergunta pedagógica deixa de ser apenas como tornar um conteúdo acessível e passa a incluir quem o produziu, quais sujeitos representa, quais relações de poder questiona e de que modo estudantes negros surdos participam de sua interpretação. Essa mudança reposiciona a Libras como língua de pensamento e a comunidade negra surda como produtora de saber.

Como limites, este artigo baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental e não acompanha diretamente uma experiência de formação em escola bilíngue. Estudos futuros podem desenvolver e avaliar programas formativos com participação de docentes surdos e ouvintes, estudantes, famílias e movimentos negros surdos; investigar a apropriação de conceitos étnico-raciais em Libras; e analisar efeitos sobre pertencimento, participação e aprendizagem. Também são necessárias pesquisas que contemplem diferenças regionais, gênero, classe, religião e trajetórias de aquisição linguística.

Conclui-se que a escola bilíngue de surdos se torna antirracista quando transforma o reconhecimento legal em experiência cotidiana: a Libras organiza o conhecimento, as relações étnico-raciais atravessam o currículo, pessoas negras surdas ocupam posições de autoria e a formação sustenta mudanças. Assim, estudantes negros surdos podem conhecer sua história, nomear desigualdades, construir identidades afirmativas e produzir sentidos em sua própria língua.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRITO, Ires dos Anjos; MEDEIROS, Jonatas Rodrigues; BENTO,

Nanci Araújo; RODRIGUES, Nayara. Que corpo é esse? Literatura negra surda, interseccionalidades e violências. **ODEERE**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, p. 209-232, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/odeere.v6i01.8533.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; BENTO, Nanci Araújo. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. **D.E.L.T.A.,** São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202257202.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio; ROCHA, Eliene; PROMETI, Daniela; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes. Libras e termos étnico-raciais: uma análise à luz da Lei 10.639/03. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, Guarulhos, v. 13, n. 1, p. 1-23, 2025. DOI: https://doi.org/10.34024/olhares.2025.v13.19412.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 1, p. 103-113, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51130.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77098, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233.

DENARI, Fátima Elisabeth; COLOMBO, Isabella Mota. Revisão de literatura: surdez e identidades interseccionais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, e215287, 2021. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5287.

FERREIRA, Priscilla Leonnor Alencar; EUGÊNIO, Benedito. A escolarização na escola de educação básica: narrativas de negros surdos. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 153-176, 2018. DOI: https://doi.org/10.18817/pef.v23i2.1828.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-

33, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo de; OLIVEIRA SANTOS, Eliana Rosa de. O feminismo negro surdo na educação inclusiva. Revincluso: **Revista Inclusão & Sociedade**, Santo André, v. 2, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.36942/revincluso.v2i1.848.

PAULA, Wellington Santos de; GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; SILVA, Erliandro Félix; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Perspectiva decolonial: um olhar sobre a negritude e a surdez. **Interfaces Científicas — Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 397-413, 2023. DOI: https://doi.org/10.17564/2316-3801.2023v10n1p397-413.

ROCHA, Eliene; CASTRO JÚNIOR, Gláucio; FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; PROMETI, Daniela. Proposta de fichas terminológicas (Libras e Português) de termos do campo de discussões étnico-raciais para a promoção de políticas educacionais antirracistas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, [S. l.], v. 18, n. 46, p. 186-204, 2024. DOI: https://doi.org/10.31418/2177-2770.2024.v18.n.46.p.186-204.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; SILVA, Ayodele Floriano. Didáticas das relações étnico raciais: contribuições propositivas para a formação inicial de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e26442, 2021. DOI: https://doi.org/10.18593/r.v46.26442.

ROMEU, Marceli Lucia Paveglio; ALVES, Simone Silva; STOLL, Vitor Garcia; CHAVES, Leticia Leite. Formação de professores e as relações étnico-raciais em escola bilíngue: possibilidades e limites. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 2,

e59311226215, 2022. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i2.26215.

SILVA, Alessandra Dias e; SANTOS, Sheila Martins dos; DIONYSIO, Renata Barbosa. O uso das imagens do livro Amoras como potencialidade na construção das identidades dos negros surdos. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 37-50, 2023. DOI: https://doi.org/10.20395/re.2023.45.37-50.

SILVA, Erliandro Felix; GARCIA, Maria Izabel dos Santos. O racismo no Brasil a partir de uma perspectiva da diáspora africana e a luta pela descolonização das pessoas negras surdas. **SCIAS Língua de Sinais,** Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 5-36, 2023. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/sciasls/article/view/7496. Acesso em: 29 jul. 2026.

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. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623661083.

Capítulo 13

HERÓIS SURDOS E HEROÍNAS SURDAS NO BRASIL: PIONEIRISMO, PROTAGONISMO, MEMÓRIA E REPRESENTATIVIDADE NA HISTÓRIA E NA CULTURA SURDA

Gisele Maciel Monteiro Rangel [1]

1 Introdução

A história das pessoas surdas no Brasil não é uma história de ausência de ação, pensamento ou organização. O que muitas vezes esteve ausente foi o reconhecimento público dessas ações e, sobretudo, o registro das experiências surdas a partir de seus próprios sujeitos. Durante longo período, narrativas educacionais, médicas e institucionais privilegiaram decisões de especialistas ouvintes e descreveram a surdez como falta individual, deixando em segundo plano as línguas de sinais, as associações, as lideranças e as redes de solidariedade constituídas pelas comunidades surdas. Quando os próprios surdos passam a narrar o passado, selecionar acontecimentos significativos e preservar suas memórias, modifica-se não apenas o elenco de personagens lembrados, mas também o sentido da história que se conta. A pessoa surda deixa de aparecer como destinatária passiva de assistência e passa a ser reconhecida como autora de práticas culturais, pesquisas, políticas, pedagogias e movimentos sociais.

É nesse deslocamento que se insere a discussão sobre heróis surdos e heroínas surdas. As palavras *herói* e *heroína* podem sugerir, à primeira vista, indivíduos extraordinários, isolados do contexto social e elevados acima do coletivo. No campo dos Estudos Surdos, porém, o conceito adquire outro significado: a comunidade identifica como referências aquelas pessoas cujas ações expressam causas compartilhadas, abrem caminhos antes interditados e permanecem na memória cultural. Rangel e Klein (2016) demonstram que as representações de heroísmo surdo produzidas por participantes de comunidades gaúchas estão relacionadas a idealismo, dedicação, pioneirismo e compromisso com as lutas coletivas. Em estudo

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas(UFPEL).

posterior, Rangel (2024, p. 55) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que "o heroísmo é produzido pela ação surda". Portanto, não se trata de uma qualidade natural pertencente a determinadas personalidades, mas de uma representação social construída na relação entre feitos, narrativas, reconhecimento comunitário e transmissão entre gerações.

Pioneirismo, protagonismo, memória e representatividade constituem, assim, quatro dimensões interdependentes. O pioneirismo marca a abertura de uma fronteira histórica: ser a primeira pessoa surda a ocupar determinado espaço pode demonstrar que uma barreira apresentada como natural era, na realidade, social e institucional. O protagonismo qualifica a capacidade de formular demandas, liderar processos, produzir conhecimentos e atuar nas decisões que afetam a comunidade. A memória impede que conquistas sejam narradas como concessões espontâneas do Estado ou da sociedade ouvinte. A representatividade, por sua vez, permite que crianças, jovens e adultos surdos reconheçam possibilidades concretas de existência em pessoas que compartilham experiências linguísticas, culturais e, em diferentes combinações, marcadores de gênero, raça, etnia, território, sexualidade e condição socioeconômica.

Essas quatro dimensões não devem ser confundidas com a narrativa capacitista da "superação". Nessa narrativa, uma pessoa com deficiência é celebrada por realizar atividades comuns apesar de uma condição corporal tomada como tragédia; o elogio individual preserva intactas as barreiras e transforma desigualdades estruturais em testes de força pessoal. O heroísmo surdo examinado neste artigo segue direção distinta. A referência não é a aproximação individual ao padrão ouvinte, mas a contribuição para que a língua de sinais, a cultura surda, a autoria e os direitos linguísticos tenham reconhecimento. A realização profissional pode integrar o repertório heroico, mas ganha relevância cultural quando rompe uma exclusão, amplia a imaginação coletiva e se articula à abertura de caminhos para outras pessoas. Heroizar a simples adaptação ao mundo ouvinte apagaria justamente o caráter político que as fontes atribuem ao protagonismo surdo.

Também é necessário perguntar quem costuma ser lembrado e quem permanece fora dos arquivos. Klein e Formozo (2007) já apontavam a escassez de estudos que articulassem gênero e surdez, apesar da presença crescente de mulheres na docência e nas lideranças dos movimentos. Pesquisas posteriores ampliaram a questão ao abordar mulheres surdas indígenas, negras, trans, moradoras de cidades do interior e vítimas de

violências linguísticas e de gênero. Esses trabalhos mostram que "a comunidade surda" não é homogênea e que uma história restrita a figuras masculinas, brancas, urbanas ou do eixo Sul-Sudeste produziria novas invisibilidades. A representatividade só cumpre uma função emancipatória quando reconhece a pluralidade interna do povo surdo e quando evita converter uma experiência particular em modelo universal.

Diante desse quadro, o problema que orienta o artigo é: de que modo pioneirismo, protagonismo, memória e representatividade participam da constituição de heróis surdos e heroínas surdas no Brasil, e quais cuidados são necessários para que essa memória valorize a ação coletiva e a diversidade da cultura surda? O objetivo geral consiste em analisar a formação dessas referências históricas e culturais, relacionando trajetórias individuais, movimentos sociais, produção acadêmica, educação, ciência, arte e política. Como objetivos específicos, busca-se: discutir o conceito de heroísmo surdo; examinar a relação entre lideranças e conquistas coletivas; destacar a centralidade das mulheres surdas; incorporar uma perspectiva interseccional; e propor critérios éticos para o registro e a circulação dessas memórias.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. O corpus é composto por dezenove artigos fornecidos para este estudo, publicados entre 2007 e 2024 em periódicos e anais acadêmicos brasileiros. A seleção reúne trabalhos sobre heroísmo feminino, gênero, história cultural, movimentos sociais, educação bilíngue, lideranças, orgulho surdo, currículo, ciência, violência linguística e interseccionalidade. Não se pretende realizar uma revisão sistemática nem estabelecer um ranking de personalidades. Os textos foram lidos em diálogo, observando-se conceitos recorrentes, acontecimentos históricos, nomes mencionados, campos de atuação, formas de produção da memória e lacunas reconhecidas pelos próprios autores.

O recorte apresenta limites importantes. As fontes concentram numerosos acontecimentos do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, além de darem maior atenção à educação, à academia e ao movimento político organizado. Essa concentração revela a força de redes institucionais e de pesquisa nesses territórios, mas não autoriza concluir que o protagonismo surdo tenha sido menor em outras regiões. Além disso, várias classificações como "primeiro" ou "primeira" resultam de levantamentos comunitários e dependem da disponibilidade de registros. Elas devem ser tratadas como

afirmações documentadas no corpus e passíveis de revisão diante de novos arquivos, e não como verdades imutáveis sobre todo o país.

2 Referencial teórico

2.1 Do indivíduo extraordinário ao heroísmo cultural surdo

O ponto de partida para compreender o heroísmo surdo é abandonar a ideia de que o herói existe antes da narrativa que o reconhece. Rangel e Klein (2016) aproximam o tema do conceito de representação: os significados não espelham passivamente o mundo, mas são produzidos em práticas culturais. Ao perguntar a participantes de associações quem seriam seus heróis e heroínas, as autoras não buscaram descobrir uma essência heroica; investigaram os critérios pelos quais determinadas ações se tornavam memoráveis. Os resultados evidenciaram recorrências como luta por uma causa, coragem para enfrentar interdições, pioneirismo, dedicação à comunidade e capacidade de influenciar outras pessoas surdas.

Rangel (2024) retoma e amplia esse argumento com uma pesquisa em mídia social voltada especificamente às heroínas surdas. Os comentários recebidos associaram o reconhecimento feminino a feitos acadêmicos, políticos, esportivos, profissionais e culturais. A expressão "primeira surda" apareceu de modo recorrente, indicando que o pioneirismo funciona como marcador visível de uma transformação: uma mulher entra em um lugar no qual a presença surda e feminina não era imaginada ou autorizada. Entretanto, a autora não reduz o heroísmo ao ato inaugural. O pioneirismo adquire sentido porque a trajetória passa a representar possibilidade para outras pessoas e porque o nome permanece ligado à história do grupo.

Essa distinção é fundamental. Ser a primeira pessoa a alcançar uma posição pode resultar de esforço individual, oportunidade histórica, redes de apoio e circunstâncias institucionais. A passagem do pioneirismo ao heroísmo cultural depende de um trabalho social de memória. A comunidade conta a história, seleciona seus sentidos, relaciona o feito a lutas anteriores e o oferece às gerações seguintes. Nesse processo, a referência pode inspirar, ensinar, legitimar demandas e fornecer uma linguagem comum para interpretar experiências de exclusão e conquista. Sem memória compartilhada, o pioneirismo corre o risco de permanecer como curiosidade biográfica; sem compromisso coletivo, o prestígio individual pode não produzir representatividade.

O protagonismo acrescenta a dimensão da autoria. Ruzza (2022) relaciona protagonismo surdo, currículo e emancipação, defendendo a participação efetiva do sujeito surdo na significação de sua diferença linguística, cultural e epistemológica. O protagonista não é apenas visível: ele participa da formulação de perguntas, da definição de prioridades e da produção de conhecimentos sobre sua comunidade. Essa abordagem se aproxima do lema político reproduzido por Campello e Rezende (2014, p. 72): "Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!". A frase não reivindica mera presença decorativa, mas poder de decisão e reconhecimento de competência epistêmica.

Vasconcelos et al. (2016), a partir de histórias de vida de cinco líderes surdos, mostram que a formação da liderança resulta de trajetórias relacionais. O contato com outros surdos, o acesso à Libras, a convivência em associações, a escola de surdos e, em alguns casos, a igreja contribuíram para a militância. A pesquisa preserva o anonimato dos participantes, deslocando a atenção do nome célebre para as condições que tornam a liderança possível. Esse resultado impede uma leitura individualista: mesmo quando uma pessoa se destaca, seu desenvolvimento depende de espaços de encontro, circulação linguística, aprendizagem política e identificação com outras referências surdas.

O heroísmo cultural pode, portanto, ser definido como a representação comunitária de trajetórias ou ações que condensam valores coletivos, rompem interdições e permanecem disponíveis à memória. Essa definição inclui pessoas conhecidas nacionalmente e protagonistas locais cuja importância pode ser decisiva para uma escola, associação ou cidade. Também admite sujeitos coletivos. Uma marcha, um grupo de estudantes, uma federação ou uma rede de professoras pode desempenhar função heroica ao sustentar transformações que nenhum indivíduo realizaria sozinho.

Há, porém, três riscos. O primeiro é a canonização rígida, que encerra a história em uma lista imutável. O segundo é o culto à excepcionalidade, que exige da pessoa surda feitos extraordinários para que sua vida seja considerada valiosa. O terceiro é o apagamento das mediações coletivas, como se uma lei, uma escola ou uma mudança cultural decorresse da vontade de uma personalidade isolada. Uma abordagem crítica precisa reconhecer nomes sem despolitizar as redes; celebrar fronteiras rompidas sem fazer da exceção uma nova norma; e manter o repertório aberto a outras regiões, gerações e identidades.

2.2 História cultural, memória e autoria surda

Perlin e Strobel (2014) defendem a história cultural como campo capaz de captar experiências cotidianas, resistências, identidades e significados produzidos pelo povo surdo. Essa perspectiva contesta narrativas que registram somente políticas institucionais formuladas para os surdos. Quando a língua de sinais, a memória visual, as associações e as experiências do "ser surdo" entram em cena, os sujeitos deixam de ser objetos de intervenção e tornam-se agentes históricos. A mudança de foco é epistemológica: não basta acrescentar alguns nomes surdos a uma cronologia ouvinte; é preciso perguntar quais acontecimentos a comunidade considera decisivos e como os narra.

O início da educação institucional de surdos no Brasil ilustra a necessidade dessa leitura. Buze et al. (2022) recordam a fundação, em 1857, da instituição que viria a ser o Instituto Nacional de Educação de Surdos, associada à atuação do professor surdo francês Eduard Huet e ao apoio de Pedro II. Campos e Bento (2022), ao retomarem documentos do período, observam que os registros históricos não respondem de modo satisfatório a perguntas raciais sobre os estudantes surdos atendidos. O episódio pode ser reconhecido como marco institucional e como presença pioneira de um educador surdo, mas não deve encerrar a história em uma origem celebratória. O arquivo também precisa ser interrogado por aquilo que não nomeia.

A memória surda também é produzida em documentos elaborados pela própria comunidade. Thoma e Klein (2010) analisam as mobilizações dos anos 1990 e a articulação entre movimentos surdos e universidades, destacando o documento *A educação que nós surdos queremos*, elaborado em 1999. O texto condensou demandas por reconhecimento da língua de sinais, participação de pessoas surdas e educação bilíngue. Sua importância não reside apenas no conteúdo, mas no modo de produção: centenas de participantes discutiram prioridades e transformaram experiências compartilhadas em pauta política. Nesse caso, a autoria coletiva é parte inseparável do valor histórico.

Caldas (2021) reconstrói os acontecimentos de 1999 por meio de fotografias, depoimentos e lembranças da passeata realizada em Porto Alegre. A autora, uma das organizadoras, identifica a participação de lideranças e integrantes de comissões, entre eles Gladis Perlin, Luis Gustavo Junges, Maria Cristina Pires Pereira e outros sujeitos envolvidos

na elaboração de faixas, camisetas, percursos e documentos. A narrativa registra o trabalho aparentemente pequeno que sustenta um grande acontecimento: telefonemas, reuniões, divisão de tarefas, articulação com associações e preparação da entrega de reivindicações ao poder público.

Buze et al. (2022) realizam movimento semelhante ao sistematizar a Caminhada do Orgulho Surdo no Rio de Janeiro. Os autores articulam imagens, relatos e participação direta para registrar atos realizados desde 2004, bem como a circulação da fita azul e do lema "Orgulho Surdo". Nelson Pimenta, Ronise Conceição de Oliveira, Ana Regina Campello e Luciane Rangel Rodrigues aparecem entre os sujeitos que mobilizaram ideias, práticas educativas e manifestações. A pesquisa mostra que o orgulho não é apenas sentimento privado: torna-se ação pública de autodeterminação, produção de visibilidade e fortalecimento de vínculos.

Assim, arquivos, fotografias, vídeos em Libras, relatos e publicações acadêmicas compõem uma infraestrutura da memória. Quando esses materiais estão ausentes, nomes locais desaparecem e a história se concentra nas pessoas com maior acesso a instituições letradas. Uma política de memória surda precisa combinar acervos nacionais e comunitários, preservar a Libras como língua de produção histórica e reconhecer a tradução para o português como mediação, não como origem da narrativa. Também precisa registrar informações contextuais — data, lugar, autoria, participação e controvérsias — para que a homenagem não substitua a análise.

2.3 Movimentos sociais, cidadania e lideranças

A trajetória do movimento social surdo brasileiro confirma que direitos linguísticos resultam de organização prolongada. Brito (2019) reconstrói a passagem de reivindicações formuladas no interior do movimento das pessoas com deficiência, no início dos anos 1980, para um movimento surdo mais autônomo, articulado em torno da língua de sinais e da particularidade cultural. No encontro nacional de 1980, a Associação dos Surdos de Minas Gerais foi a única entidade surda entre dezenas de organizações presentes. A barreira comunicacional limitava a participação, mas a pauta já incluía acesso à então denominada "linguagem mímica" na educação, na televisão e na Justiça.

No encontro de 1981, em Recife, aumentou a presença de participantes surdos de diferentes estados. Brito (2019) registra o

testemunho de Antônio Campos de Abreu sobre esse crescimento e identifica a primeira geração de ativistas como oriunda de associações locais. João Carlos Carreira Alves também aparece como liderança que participou das articulações do período. Esses nomes importam porque permitem reconhecer sujeitos surdos dentro de uma história frequentemente resumida por siglas e datas. Contudo, as entrevistas igualmente evidenciam que as lideranças só se formaram porque as associações ofereciam convivência, circulação em Libras, tarefas administrativas e aprendizagem política.

Ana Regina e Souza Campello ocupa lugar central nessa transição. Segundo Brito (2019), sua experiência na Associação Alvorada Congregadora dos Surdos funcionou como formação para diferentes responsabilidades organizativas. Ela participou de comissões de defesa de direitos, articulou encontros regionais e se elegeu para a presidência da antiga Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo, cuja direção era dominada por ouvintes. A composição majoritariamente surda da nova gestão e a adoção da língua de sinais nas atividades abriram caminho para a reestruturação da entidade como Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A trajetória individual torna-se representativa porque se vincula a uma transformação institucional e à transferência de poder para sujeitos surdos.

A autonomia organizativa não eliminou alianças com ouvintes. Brito (2019) mostra que pesquisadores da linguística e da educação contribuíram para a legitimação científica da Libras, enquanto ativistas surdos forneceram experiências, demandas e participação. A interação alterou a ideologia coletiva do movimento: a língua de sinais deixou de ser defendida apenas como recurso de acesso e passou a ser afirmada como língua natural, fundamento de cultura e direito. Essa história impede oposições simplistas. O protagonismo surdo exige centralidade decisória, mas pode construir alianças quando elas reconhecem a autoria e não substituem a voz da comunidade.

Nelson Pimenta de Castro é outra referência recorrente. Brito (2019) relaciona sua liderança à histórica passeata realizada em Copacabana, em 1994, pelo grupo Surdos Venceremos, em defesa do reconhecimento da Libras. Buze et al. (2022) o situam, ao lado de Ronise Conceição de Oliveira e outras lideranças, na formulação e difusão do lema "Orgulho Surdo" e na organização das caminhadas cariocas. Campello e Rezende (2014) registram ainda o impacto de um vídeo em Libras publicado por Pimenta, em 2011, contra a ameaça de fechamento do Colégio de Aplicação do

INES. A circulação do vídeo contribuiu para mobilizar pessoas de várias regiões para manifestações em Brasília.

A luta pela educação bilíngue oferece um exemplo claro de conexão entre liderança e rede. Campello e Rezende (2014) relatam o processo iniciado com a rejeição de propostas surdas na Conferência Nacional de Educação de 2010, seguido pela ameaça ao INES e por manifestações nacionais em 2011 e 2013. Patrícia Rezende, então atuante nas políticas educacionais da Feneis, participou da comunicação pública, da interlocução com parlamentares e do acompanhamento do Plano Nacional de Educação. Ana Regina Campello, Nelson Pimenta, Rodrigo Rosso Marques, Wilson Miranda e inúmeras lideranças de vários estados atuaram em diferentes frentes. O resultado não pode ser atribuído a uma pessoa, mas as trajetórias nomeadas tornam visível a competência política surda que sustentou a mobilização.

Thoma e Klein (2010) observam que os movimentos e as universidades potencializaram uma virada epistemológica nos campos educacional, social, cultural e político. Reis e Stumpf (2018) acrescentam que liderar a educação bilíngue implica produzir práticas de resistência e pensamento político, e não apenas representar formalmente um grupo. A liderança educacional se manifesta quando sujeitos surdos interpretam políticas, formulam documentos, narram experiências escolares e disputam o significado de inclusão. Heróis e heroínas desse campo são referências porque transformam vivências de privação linguística em argumentos públicos e projetos pedagógicos.

2.4 Heroínas surdas: pioneirismo, presença e ampliação de possibilidades

O protagonismo feminino ocupa posição singular no corpus. Rangel e Klein (2016) identificaram Gladis Perlin, Marianne Rossi Stumpf, Patrícia Luiza Ferreira Rezende e Vanessa Vidal como heroínas lembradas por participantes da comunidade surda. Cada nome estava associado a uma fronteira distinta. Perlin representava a entrada surda no doutorado e a produção de conhecimentos sobre identidade; Stumpf, a pesquisa e difusão da escrita de sinais; Rezende, a mobilização em defesa da educação bilíngue; e Vidal, a presença de uma mulher surda em espaços de beleza e mídia capazes de influenciar a autoestima de jovens.

Rangel (2024) amplia o levantamento para 34 nomes mencionados em comentários no Instagram, na pesquisa de Guerretta e em trabalhos anteriores. O repertório inclui professoras, cientistas, atletas, artistas, agentes públicas, ativistas, profissionais da saúde, comunicadoras e lideranças associativas. Entre elas estão Bruna Tavares Leite, Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta, Déborah Dias, Flaviane Reis, Gisele Rangel, Klicia Araújo, Luanna Sayonara, Myrna Salerno Monteiro, Priscilla Gaspar, Priscilla Leonor Alencar Ferreira, Rita Maestri, Ronise Conceição de Oliveira, Simone Gonçalves de Lima da Silva, Shirley Vilhalva, Stefany Krebs, Thaisy Payo, Vanessa Vidal e Vera Balbino Machado, além de outras mulheres registradas no estudo.

A lista tem força política, mas precisa ser lida como cartografia situada. Ela resulta de uma pergunta feita em determinada rede social, alcança pessoas com acesso e interesse nesse espaço e reúne informações disponíveis naquele momento. Seu valor não depende de pretender exaustividade. Ao contrário, reside em mostrar a multiplicidade de campos nos quais mulheres surdas produzem referências e em convocar novos registros. Rangel (2024) reconhece as limitações metodológicas das mídias sociais e trata o levantamento como ampliação de uma memória, não como fechamento de um cânone.

Quadro 1 – Eixos de referência e contribuições registradas no corpus

Eixo	Nomes e referências	Contribuições destacadas	Fontes
História institucional	Eduard Huet	Presença de educador surdo no marco de criação da instituição que se tornou o INES, em 1857.	Buze et al. (2022); Campos e Bento (2022)
Movimentos e direitos linguísticos	Antônio Campos de Abreu; João Carlos Carreira Alves; Ana Regina Campello; Nelson Pimenta; Silas Queiroz; Patrícia Rezende	Associações, Feneis, marchas, reconhecimento da Libras e defesa da educação bilíngue.	Brito (2019); Campello e Rezende (2014)

Eixo	Nomes e referências	Contribuições destacadas	Fontes
Memória de 1999	Ana Luiza Caldas; Gladis Perlin; Luis Gustavo Junges; Maria Cristina Pires Pereira; comissões e participantes	Elaboração de documento, organização da passeata e preservação de fotografias e testemunhos.	Caldas (2021); Thoma e Klein (2010)
Academia e ciência	Gladis Perlin; Marianne Stumpf; Silvia Witkoski; Shirley Vilhalva	Doutorado e pós-doutorado, escrita de sinais, Estudos Surdos e línguas indígenas de sinais.	Silveira e Baalbaki (2024); Vilhalva (2024)
Educação e currículo	Professoras surdas e lideranças da educação bilíngue	Pedagogia Surda, ensino em Libras, autoria curricular e formação de novas gerações.	Lara (2024); Reis e Stumpf (2018); Ruzza (2022)
Arte, mídia, esporte e vida pública	Vanessa Vidal; Klicia Araújo; Clarissa Guerretta; Déborah Dias; Stefany Krebs; Thaisy Payo, entre outras	Ampliação de imaginários sociais e da presença surda em campos além da educação.	Rangel (2024); Rangel e Klein (2016)
Interseccio-nalidade	Shirley Vilhalva; Priscilla Ferreira; Simone Silva; Pietra Simom; Ronise Oliveira	Referências indígenas, negras, trans e LGBT que pluralizam a memória surda.	Rangel (2024); Vilhalva (2024); Campos e Bento (2022)

Fonte: elaboração própria com base nos artigos do corpus.

Na academia, Gladis Perlin e Marianne Stumpf permanecem referências recorrentes. Silveira e Baalbaki (2024) registram Perlin como a primeira mulher surda a obter doutorado no Brasil e Stumpf como pioneira na pesquisa brasileira sobre escrita de sinais. As autoras também destacam Silvia Andreis Witkoski como primeira mulher surda brasileira a concluir pós-doutorado, segundo o levantamento realizado. O significado dessas trajetórias ultrapassa a titulação. Elas demonstram que pessoas surdas podem definir objetos, métodos e conceitos, orientando a pesquisa desde uma experiência linguística e cultural própria.

Shirley Vilhalva acrescenta outra dimensão. Além de aparecer em Rangel (2024) e Silveira e Baalbaki (2024) como pesquisadora de línguas indígenas de sinais, ela escreve sua própria experiência de mulher indígena surda por meio da escrevivência. Vilhalva (2024) articula trajetória pessoal, direitos linguísticos, culturas indígenas e movimentos surdos, chamando atenção para mulheres que podem permanecer invisíveis tanto em narrativas indígenas quanto em narrativas surdas urbanas. Sua produção não oferece apenas um novo nome ao repertório; modifica as perguntas da história e amplia o que se entende por cultura surda brasileira.

Ana Luiza Paganelli Caldas representa a liderança que transforma participação em arquivo. Ao narrar a passeata de 1999, ela preserva o trabalho de uma comissão e a agência de pessoas que poderiam desaparecer das sínteses históricas (CALDAS, 2021). Ana Regina Campello combina docência, organização associativa, direção institucional e formulação política (BRITO, 2019; CAMPELLO; REZENDE, 2014). Patrícia Rezende aparece simultaneamente como pesquisadora, gestora do movimento e voz pública da defesa das escolas bilíngues (RANGEL; KLEIN, 2016; CAMPELLO; REZENDE, 2014). Esses exemplos mostram que uma heroína pode atuar em vários territórios sem que sua trajetória se reduza a um único feito inaugural.

As referências femininas também questionam a separação entre conquista pessoal e transformação coletiva. Uma titulação, eleição, medalha, publicação ou nomeação pode ser celebrada individualmente, mas ganha densidade histórica quando se torna precedente, produz identificação ou favorece mudanças institucionais. O pioneirismo é uma fissura na norma; o protagonismo é a capacidade de agir a partir dessa fissura; a representatividade é a circulação social da possibilidade aberta; e a memória é o trabalho que mantém a abertura disponível para outras gerações.

2.5 Gênero, violência e interseccionalidade

Klein e Formozo (2007) relacionam a presença de mulheres surdas nos movimentos à feminização da docência e observam que as mulheres assumiam papéis importantes na luta política das associações. Ao mesmo tempo, registram discriminações no mercado de trabalho e a insuficiência de pesquisas sobre gênero e surdez. O texto é um marco porque mostra que a categoria "surdo" não explica sozinha as relações de poder. Mulheres

surdas vivem experiências constituídas simultaneamente pela diferença linguística e pelas hierarquias de gênero.

Perlin e Vilhalva (2016) deslocam a política afirmativa para o terreno da política linguística. Para as autoras, o empoderamento da mulher surda depende de comunicação visual e acesso à Libras em escolas, universidades, serviços de saúde, delegacias e outros espaços públicos. Essa formulação evita tratar acessibilidade como questão lateral. Uma mulher que não encontra atendimento em sua língua pode ser impedida de compreender direitos, relatar violência, decidir sobre seu corpo ou participar de políticas destinadas às mulheres. A barreira linguística produz dependência e vulnerabilidade.

Perlin e Jung (2024) aprofundam essa análise ao discutir violência linguística e de gênero com base em relatos apresentados no II Congresso Nacional de Libras. As autoras mostram que mulheres surdas ainda são narradas pela ótica da incapacidade e submetidas a múltiplas formas de violência. O protagonismo, nesse contexto, não pode ser romantizado como vitória completa. Mulheres ocupam espaços de destaque e, simultaneamente, enfrentam instituições sem atendimento em Libras, desqualificação de sua palavra e dificuldades de participação social. Heroínas não são sujeitos invulneráveis; a memória de suas lutas deve tornar visíveis as estruturas que continuam produzindo risco.

Costa, Oliveira e Klein (2021) analisam representações de mulheres surdas mirienses, no Pará, e descrevem um deslocamento da identidade pressuposta pelos outros — marcada por invisibilidade, exclusão e preconceito — para uma identidade em metamorfose, associada a empoderamento e valorização das diferenças. A pesquisa regionaliza a discussão e mostra que protagonismo não existe apenas em capitais ou em instituições nacionais. Mulheres de cidades do interior produzem concepções de feminismo, interpretam suas experiências e constroem modos próprios de presença pública.

A interseccionalidade amplia ainda mais o campo. Campos e Bento (2022) afirmam que nem toda pessoa surda é igual e identificam lacunas nas pesquisas sobre negritude surda. Raça, gênero e surdez não atuam como camadas independentes que possam ser examinadas separadamente; seus cruzamentos produzem experiências e silenciamentos específicos. A ausência de recorte racial em arquivos históricos, currículos e pesquisas impede compreender quem teve acesso às instituições, quem foi representado como liderança e quais memórias foram preservadas.

O levantamento de Rangel (2024) menciona referências como Priscilla Leonor Alencar Ferreira, ativista negra surda; Simone Gonçalves de Lima da Silva, registrada como pioneira negra no doutorado; Pietra Simom, mulher trans surda e ativista; e Ronise Conceição de Oliveira, vinculada ao movimento LGBT e ao Orgulho Surdo. O valor desse conjunto está na possibilidade de diferentes identificações. Uma criança negra surda, uma jovem indígena surda ou uma pessoa trans surda precisa encontrar referências que não lhe peçam para escolher entre pertencimentos. A representatividade genérica pode incluir a surdez e, ao mesmo tempo, excluir outros aspectos constitutivos da vida.

Vilhalva (2024) mostra de forma contundente que a mulher indígena surda pode ser apagada por múltiplos enquadramentos. A autora mobiliza a escrevivência para afirmar direitos a línguas indígenas de sinais, cultura, literatura e pesquisa. Seu texto também questiona a concentração urbana dos Estudos Surdos. Reconhecer línguas de sinais produzidas em territórios indígenas significa admitir que a experiência surda brasileira não se resume à Libras e que a preservação linguística depende das próprias comunidades.

2.6 Educação, ciência, arte e comunicação como territórios de representatividade

A educação aparece nas fontes como espaço privilegiado de protagonismo porque reúne língua, transmissão cultural e formação de novas gerações. Lara (2024) mapeou 76 "mulheres-surdas-professoras" no Rio Grande do Sul e analisou a contribuição de algumas delas à Pedagogia Surda. O número, situado no recorte da pesquisa, desafia a imagem da professora surda como ocorrência excepcional. Ao ensinar em Libras, produzir metodologias visuais e participar da escola, essas profissionais não apenas ocupam postos de trabalho; tornam visível para estudantes uma posição adulta de conhecimento e autoridade.

A expressão "mulher-surda-professora" utilizada por Lara (2024) reúne identidades que não podem ser fragmentadas sem perda analítica. A professora enfrenta expectativas de gênero, relações ouvintistas no trabalho e exigências pedagógicas formuladas a partir da língua portuguesa. Sua presença pode transformar a sala de aula, mas a instituição precisa fornecer condições materiais, recursos visuais, autonomia e participação. Celebrar

professoras sem enfrentar a violência linguística no cotidiano escolar produziria uma homenagem vazia.

Reis e Stumpf (2018) situam as lideranças surdas no centro da educação bilíngue. A escola não deve apenas incluir uma figura surda como modelo; precisa reconhecer profissionais surdos nas decisões curriculares e na ligação entre crianças, famílias e comunidade. Ruzza (2022) reforça que o protagonismo deve atravessar o currículo, permitindo que o estudante reconheça a autoria surda na história e no conhecimento. Desse modo, heróis e heroínas não constituem conteúdo comemorativo isolado. Suas trajetórias podem reorganizar quem aparece como produtor de ciência, arte, política e pedagogia.

Na ciência, Silveira e Baalbaki (2024) identificaram, à época do levantamento, 58 mulheres surdas com doutorado no Brasil e dez com pós-doutorado. Os números devem ser lidos no contexto temporal da pesquisa, mas já evidenciam uma comunidade científica plural. As autoras apresentam de forma mais detalhada Gladis Perlin, Silvia Andreis Witkoski, Marianne Stumpf e Shirley Vilhalva. Seus campos incluem educação, escrita de sinais, cultura surda e línguas indígenas de sinais. A ciência produzida por mulheres surdas amplia o conhecimento acadêmico e oferece conceitos que retornam aos movimentos, escolas e políticas.

Arte, esporte, beleza, literatura e comunicação também são territórios de disputa. Rangel e Klein (2016) interpretam Vanessa Vidal como referência porque sua atuação possibilitou que jovens surdas se vissem em espaços de moda e concursos. Rangel (2024) menciona, entre outras, a cordelista Klicia Araújo, a comunicadora Clarissa Guerretta, a dirigente esportiva Déborah Dias, a atleta Stefany Krebs e Thaisy Payo no universo dos concursos de beleza surda. Essas presenças confrontam a representação estreita da pessoa surda como tema apenas de educação ou reabilitação.

A representatividade midiática, contudo, deve ser analisada criticamente. Visibilidade não é sinônimo automático de emancipação. Uma imagem pode reproduzir padrões de gênero, raça e corpo ao mesmo tempo que rompe uma barreira relacionada à surdez. Por isso, a pergunta relevante é como a pessoa participa da produção da própria imagem, quais mensagens circulam e que possibilidades são abertas. A autoria e a pluralidade distinguem uma representação culturalmente potente de uma inclusão apenas simbólica.

2.7 Critérios para uma memória surda democrática e viva

As fontes permitem formular critérios para registrar e trabalhar pedagogicamente com heróis surdos e heroínas surdas. O primeiro é a evidência contextualizada. Afirmações de pioneirismo devem indicar a fonte, o período, o território e o campo de atuação. Dizer que alguém foi "a primeira" sem delimitação pode apagar antecessores mal documentados. Quando a informação provém de levantamento em rede social ou memória oral, isso não diminui seu valor, mas precisa ser declarado para que novas pesquisas possam confirmar, complementar ou revisar o registro.

O segundo critério é o reconhecimento comunitário. Prestígio concedido apenas por instituições ouvintes não basta para caracterizar heroísmo surdo. É necessário observar como a trajetória circula entre pessoas surdas, que sentidos lhe são atribuídos e se ela se relaciona a demandas linguísticas, culturais ou sociais. Rangel e Klein (2016) e Rangel (2024) são exemplares porque perguntam à comunidade e analisam os significados das respostas, em vez de impor uma lista externa.

O terceiro é a relação entre trajetória e coletividade. Toda apresentação biográfica deveria identificar associações, grupos, escolas, familiares, colegas e movimentos que participaram do processo. Brito (2019), Caldas (2021) e Campello e Rezende (2014) mostram que conquistas legislativas e educacionais resultaram de redes extensas. Nomear lideranças continua importante, desde que o texto também restitua a multidão que marchou, elaborou documentos, traduziu, filmou, ensinou e sustentou as organizações.

O quarto é a pluralidade interseccional e territorial. Acervos e currículos precisam buscar deliberadamente mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, surdocegas, moradoras de áreas rurais e de diferentes regiões do país. Campos e Bento (2022), Vilhalva (2024) e Costa, Oliveira e Klein (2021) demonstram que as lacunas não serão corrigidas pela simples passagem do tempo. São necessárias perguntas específicas, formação de pesquisadores das próprias comunidades e recursos para preservar línguas e narrativas fora dos centros mais documentados.

O quinto critério é a acessibilidade linguística. Uma memória sobre protagonismo surdo que exista apenas em português escrito reproduz parte da exclusão que pretende combater. Vídeos em Libras, descrições de imagens, legendas, traduções qualificadas e preservação dos sinais-nome devem integrar os acervos. Caldas (2021) e Buze et al. (2022) evidenciam

a riqueza de narrativas visuais e depoimentos sinalizados. A tradução é indispensável para ampliar o alcance, mas o material em Libras deve permanecer como documento de autoria.

O sexto é a abertura à controvérsia e à atualização. Referências históricas não precisam ser apresentadas como pessoas perfeitas. Movimentos mudam de estratégias; conceitos são revistos; lideranças participam de disputas; e diferentes grupos podem avaliar um acontecimento de maneiras distintas. Uma memória democrática registra contribuições sem eliminar conflitos. Esse procedimento evita tanto o apagamento quanto a idolatria e ensina que a história é campo de interpretação e responsabilidade.

Na escola, esses critérios podem orientar projetos em que estudantes pesquisem referências nacionais e locais, entrevistem pessoas da comunidade, produzam biografias em Libras e português, organizem linhas do tempo e preservem fotografias com identificação. O objetivo não deve ser memorizar nomes, mas compreender relações entre barreiras, ações e conquistas. O currículo torna-se emancipatório quando permite que os estudantes reconheçam autoria surda e, ao mesmo tempo, percebam-se como possíveis continuadores da história (RUZZA, 2022).

3 Considerações finais

A análise dos dezenove artigos permite responder que pioneirismo, protagonismo, memória e representatividade não são atributos isolados, mas etapas relacionadas na constituição cultural de heróis surdos e heroínas surdas. O pioneirismo rompe uma fronteira; o protagonismo transforma presença em autoria e intervenção; a memória conecta o feito a uma história coletiva; e a representatividade faz circular a possibilidade aberta. Quando uma dessas dimensões falta, a referência perde parte de sua força: o feito pode ser esquecido, a visibilidade pode permanecer vazia ou a homenagem pode se separar das lutas da comunidade.

As trajetórias examinadas confirmam a presença surda em momentos decisivos da história brasileira. Eduard Huet participa do marco institucional da educação de surdos; Antônio Campos de Abreu, João Carlos Carreira Alves, Ana Regina Campello, Nelson Pimenta, Silas Queiroz e muitos outros integram processos de organização e defesa da Libras; Ana Luiza Caldas preserva a memória coletiva da mobilização de 1999; Patrícia Rezende articula pesquisa e luta por educação bilíngue.

Esses nomes não substituem associações, comissões, passeatas e redes. Ao contrário, ajudam a enxergar as pessoas surdas que lhes deram forma.

O protagonismo feminino é um dos resultados mais expressivos do corpus. Gladis Perlin, Marianne Stumpf, Silvia Witkoski e Shirley Vilhalva abrem caminhos na ciência; Ana Regina Campello e Patrícia Rezende atuam em instituições e políticas; Vanessa Vidal e outras artistas, atletas e comunicadoras transformam imaginários; dezenas de professoras surdas constroem pedagogias e referências cotidianas. O levantamento de 34 heroínas realizado por Rangel (2024) e o mapeamento de pesquisadoras e docentes demonstram que a presença feminina não pode mais ser tratada como exceção.

Ao mesmo tempo, os estudos sobre violência, negritude, identidade indígena, territorialidade e gênero impedem uma celebração simplificadora. Mulheres surdas podem alcançar posições de destaque e continuar expostas a barreiras comunicacionais e violências. Pessoas negras, indígenas, trans e de regiões menos documentadas permanecem sub-representadas nos arquivos. Uma memória comprometida com a cultura surda precisa perguntar constantemente quem ainda não foi nomeado e quais condições impediram o registro de sua ação.

O conceito de heroísmo surdo deve, portanto, permanecer crítico. Ele não afirma que pessoas surdas precisem ser extraordinárias para merecer direitos, nem converte sofrimento em prova de mérito. Seu sentido está na ação que enfrenta estruturas, afirma línguas e culturas, produz conhecimento, mobiliza coletivos e abre possibilidades de participação. A referência cultural aproxima passado e futuro: mostra que conquistas tiveram autoria e convida novas gerações a continuar, revisar e diversificar essa história.

Como desdobramento, recomenda-se a criação de acervos comunitários bilíngues, projetos escolares de história local, biografias em Libras e português, pesquisas interseccionais e protocolos de identificação de fotografias e vídeos. Também é necessário ampliar estudos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em territórios indígenas, comunidades rurais, esportes, artes, saúde, trabalho e movimentos LGBTQIA+. Essas iniciativas podem revelar pioneiros e protagonistas ainda ausentes das sínteses nacionais e tornar o repertório mais representativo.

Conclui-se que heróis surdos e heroínas surdas não formam um panteão fechado. Eles constituem uma memória viva, produzida por comunidades que selecionam referências para compreender suas lutas

e imaginar outros futuros. A melhor homenagem a essas trajetórias é preservar seus registros, reconhecer as redes que as sustentaram e garantir que crianças, jovens e adultos surdos encontrem não apenas nomes admiráveis, mas condições concretas para se tornarem autores de suas próprias histórias.

Referências

BRITO, Fábio Bezerra de. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, 2019. DOI: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a7.

BUZE, Adilson Magarão; GRASSE, Rosana Duarte; GOMES, Roberta Santos Morais; LINHARES, Ramon Santos de Almeida. A caminhada do orgulho surdo: registros e reflexões sobre a história do movimento surdo no Rio de Janeiro. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 57, p. 207-229, jan./jun. 2022.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. Memórias, histórias e narrativas da liderança surda na luta pela cidadania: da semente plantada à árvore crescida. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 6, e69252, 2021. DOI: https://doi.org/10.5216/RS.v6.69252.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de; BENTO, Nanci Araújo. Nem todo surdo é igual: discussões interseccionais preliminares na educação de surdos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202257202.

COSTA, Aline Corrêa de Barros da; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de; KLEIN, Madalena. Representações sociais de Mulheres Surdas mirienses sobre si: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, e215356, 2021. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5356.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. Gênero e surdez. **Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 1, p. 100-112, 2007. DOI: https://doi.org/10.17058/rea.v15i1.225.

LARA, Ana Paula Gomes. “Mulher-surda-professora”: protagonismo na educação de surdos no Rio Grande do Sul. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 15-25, jan./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.15-25.

PERLIN, Gladis; JUNG, Ana Paula. O protagonismo contemporâneo da mulher surda e a luta contra todas as formas de violência linguística e de gênero. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 26-40, jan./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.26-40.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 17-31, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011.

PERLIN, Gladis; VILHALVA, Shirley. Mulher surda: elementos ao empoderamento na política afirmativa. **Revista Forum**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 127-138, jan./jun. 2016.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. Protagonismo e pioneirismo na constituição do heroísmo feminino surdo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 53-66, jan./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.53-66.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; KLEIN, Madalena. A representação do heroísmo surdo na figura das mulheres. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL,** 7., 2016, São Carlos. Anais eletrônicos [...]. Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/a-representacao-do-heroismo-surdo-na-figura-das-mulheres. Acesso em: 29 jul. 2026.

REIS, Flaviane; STUMPF, Marianne Rossi. Um olhar sobre as lideranças surdas na educação bilíngue. **Revista Forum**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 59-73, jan./jun. 2018.

RUZZA, Mara Lopes Figueira de. Currículo, protagonismo surdo e emancipação. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 20, n. 1, p. 302-318, jan./mar. 2022. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i1p302-318.

SILVEIRA, Luciane Cruz; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Mulheres surdas na ciência: necessária visibilidade. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, n. 60, p. 79-93, jan./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.79-93.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade

para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos; SERRANO, Elsie Alejandrina Pérez; MENDES, Enicéia Gonçalves; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. História de vida de líderes surdos: um estudo a partir da sua trajetória em movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 22, n. 1, p. 79-92, jan./mar. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100007.

VILHALVA, Shirley. Ser e estar da mulher indígena surda. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 41-52, jan./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.41-52.

Capítulo 14

EXPOSIÇÃO PRECOCE E TARDIA À LIBRAS: CONTEXTO FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS

Simone Pereira Pinheiro

1 Introdução

A aquisição de uma língua plenamente acessível constitui uma condição central para que a criança participe de interações sociais, organize experiências, produza significados e desenvolva formas progressivamente mais complexas de pensamento. No caso das crianças surdas, essa discussão adquire relevância particular porque o acesso à linguagem nem sempre ocorre de maneira espontânea no ambiente em que vivem. Embora a Libras seja uma língua de modalidade visual-espacial e, portanto, compatível com as condições perceptivas da criança surda, a maioria dessas crianças nasce em famílias ouvintes que desconhecem essa língua no momento do diagnóstico. Forma-se, assim, uma diferença entre a disponibilidade biológica para adquirir linguagem e as oportunidades sociolinguísticas efetivamente oferecidas durante os primeiros anos de vida (DIZEU; CAPORALI, 2005; CARVALHO; SANTOS, 2016).

A distinção entre exposição precoce e exposição tardia à Libras não deve ser compreendida somente como uma diferença cronológica. Ela envolve a idade em que se inicia o contato, a continuidade desse contato, a qualidade dos interlocutores, a frequência das interações e a possibilidade de a criança empregar a língua em situações reais. A presença eventual de alguns sinais, de vocabulário isolado ou de uma disciplina escolar não equivale à convivência cotidiana com uma língua utilizada para narrar acontecimentos, formular perguntas, negociar regras, expressar sentimentos e construir conhecimentos. Por essa razão, falar em exposição precoce significa considerar um ambiente no qual a Libras circula regularmente desde os primeiros anos, por meio da família, de

adultos surdos, de profissionais bilíngues e de outras crianças sinalizantes (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015; PINTO; SANTOS, 2020).

Em sentido oposto, a exposição tardia ocorre quando o contato sistemático com a Libras é adiado para depois de um período relevante do desenvolvimento infantil, muitas vezes até o ingresso na escola. Esse adiamento pode estar relacionado ao diagnóstico tardio da surdez, mas também pode ocorrer quando a perda auditiva é identificada cedo e as orientações recebidas pela família privilegiam exclusivamente a oralização. Diagnóstico precoce e acesso linguístico precoce são, portanto, fenômenos relacionados, porém não idênticos. O primeiro pode abrir caminhos para intervenções oportunas; o segundo depende de decisões familiares, educacionais e institucionais que assegurem à criança uma língua visual desde o início da vida (ROVERE; LIMA; SILVA, 2018; DALL'ASEN; PIECZKOWSKI, 2022).

Os estudos brasileiros revelam que o contexto familiar ocupa posição decisiva nesse processo. A família constitui o primeiro núcleo de relações sociais da criança e o espaço em que se estabelecem vínculos afetivos, rotinas, regras e formas iniciais de participação. Quando familiares ouvintes e crianças surdas não compartilham uma língua acessível, a comunicação pode ficar limitada a gestos caseiros, apontamentos, leitura labial, expressões corporais e palavras orais compreendidas apenas parcialmente. Esses recursos não são destituídos de valor, pois demonstram a iniciativa dos sujeitos para produzir sentidos; contudo, podem permanecer restritos ao círculo doméstico e oferecer possibilidades reduzidas para a elaboração de narrativas, conceitos abstratos e conhecimentos escolares (SILVA, 2008; NADER; NOVAES-PINTO, 2011).

As reações familiares diante da surdez também interferem na constituição do ambiente linguístico. Insegurança, medo, culpa, negação e expectativas de normalização podem retardar a aproximação com a Libras. Ao mesmo tempo, não é adequado responsabilizar isoladamente os pais, porque suas escolhas são mediadas pelas informações que recebem, pelas condições econômicas e geográficas, pela disponibilidade de cursos, pelas orientações profissionais e pelos discursos sociais sobre a surdez. Pesquisas com familiares mostram que o acolhimento e a orientação qualificada favorecem a ressignificação da surdez, o envolvimento com a língua de sinais e a melhoria das interações cotidianas (BRITO; DESSEN, 1999; KELMAN et al., 2011; CAPPELLINI; SANTOS, 2020).

Além da família, a Educação Infantil pode constituir um espaço privilegiado de acesso precoce ou, em muitos casos, o primeiro ambiente de contato consistente com a Libras. A convivência com professores bilíngues, profissionais surdos e pares sinalizantes amplia as oportunidades de interação e oferece modelos linguísticos diversos. O brincar, atividade estruturante da infância, torna-se especialmente produtivo porque permite que a língua seja empregada em situações de imaginação, negociação, cooperação e construção de regras. Todavia, a escola não deve assumir sozinha a responsabilidade por compensar anos de acesso linguístico insuficiente, nem restringir a Libras a momentos formais de ensino (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015; PINTO; SANTOS, 2020).

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre exposição precoce e tardia à Libras, contexto familiar e desenvolvimento linguístico de crianças surdas. Busca-se responder à seguinte questão: de que maneira o momento e as condições de acesso à Libras, articulados às práticas comunicativas familiares e escolares, repercutem nas possibilidades de interação, aprendizagem e constituição subjetiva da criança surda? Para isso, desenvolve-se uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em dezoito artigos brasileiros que abordam aquisição de linguagem, relações familiares, diagnóstico, educação bilíngue, Educação Infantil e interações comunicativas.

A análise foi organizada em seis eixos complementares: a Libras como primeira língua e direito de acesso linguístico; as contribuições da exposição precoce; os efeitos e limites associados à exposição tardia; o papel do contexto familiar; a função da Educação Infantil, do brincar e dos pares surdos; e a necessária articulação entre famílias, escolas e políticas bilíngues. A hipótese interpretativa que orienta o texto é que o desenvolvimento linguístico não depende apenas da identificação da surdez, mas da oferta contínua de interações significativas em uma língua acessível. Assim, a diferença entre exposição precoce e tardia não se reduz a um marco etário, pois expressa desigualdades de acesso a interlocutores, espaços institucionais e práticas sociais em Libras.

2 Referencial teórico

2.1 Libras como primeira língua e acessibilidade linguística

A língua de sinais deve ser compreendida como uma língua completa, dotada de organização gramatical e capaz de responder às necessidades

comunicativas, cognitivas e sociais de seus usuários. Para a criança surda, sua modalidade visual-espacial permite que a aquisição se desenvolva por um canal perceptivo plenamente disponível. Nessa perspectiva, a Libras não constitui um recurso auxiliar empregado somente quando a oralização não alcança os resultados esperados, mas uma possibilidade linguística legítima para a constituição da criança como sujeito de linguagem (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Quando a Libras é adquirida como primeira língua, ela oferece bases para que a criança participe do mundo simbólico, compreenda relações sociais, expresse desejos e compartilhe experiências. O desenvolvimento linguístico, nesse caso, não é separado do desenvolvimento cognitivo: a língua participa da organização da memória, do planejamento das ações, da formação de conceitos e da reflexão sobre o próprio comportamento. Desse modo, assegurar o acesso à Libras significa ampliar as condições de participação cultural, e não apenas disponibilizar um código para transmitir mensagens imediatas (KELMAN et al., 2011).

O conceito de primeira língua, entretanto, precisa ser utilizado sem simplificações. Crianças surdas filhas de pais ouvintes podem crescer em ambientes nos quais circulam português oral, gestos caseiros, expressões faciais, apontamentos, imagens e alguns sinais. Silva (2008) mostra que esse contexto é multilíngue e produz formas comunicativas híbridas que não devem ser tratadas como ausência absoluta de linguagem. A criança e seus familiares constroem estratégias para se compreender e atribuem significados às situações do cotidiano, revelando agência comunicativa mesmo quando não compartilham uma língua convencional.

Reconhecer o valor dessas estratégias não significa equipará-las às possibilidades de uma língua plenamente compartilhada. Gestos familiares podem funcionar em situações recorrentes, com pessoas que conhecem previamente seus significados, mas encontram limites quando a criança precisa dialogar com novos interlocutores, narrar acontecimentos distantes, explicar relações causais ou compreender conteúdos escolares. Nader e Novaes-Pinto (2011) observam que crianças e adultos surdos podem estar inseridos desde cedo em um universo simbólico composto por gestos e outras linguagens, embora a ausência de uma língua convencional acessível restrinja a circulação social dos sentidos e torne mais difícil a apropriação do português escrito.

O acesso à Libras também se relaciona à construção identitária. A convivência com adultos e crianças surdas possibilita que a criança

encontre referências linguísticas e culturais que não se organizam pela ideia de incapacidade. Em vez de ser definida prioritariamente pela falta de audição, ela pode reconhecer-se como participante de uma coletividade que produz conhecimentos, narrativas, valores e práticas em língua de sinais. Essa inserção não exclui a convivência com familiares ouvintes; ao contrário, pode fornecer meios para relações mais simétricas e para uma comunicação familiar menos dependente de adivinhações ou de respostas mínimas (DIZEU; CAPORALI, 2005).

A perspectiva bilíngue amplia essa compreensão ao propor que Libras e português desempenhem funções distintas e complementares. A Libras pode ocupar o lugar de primeira língua e língua de instrução, enquanto o português é aprendido principalmente em sua modalidade escrita. Essa organização não deve ser interpretada como isolamento da criança em relação à sociedade ouvinte, mas como reconhecimento de que a aprendizagem de uma segunda língua se torna mais consistente quando a criança já dispõe de experiências linguísticas e conhecimentos construídos em uma primeira língua acessível (RIBEIRO; BARBOSA; MARTINS, 2019).

Os achados de Quadros et al. (2016) reforçam essa possibilidade ao examinarem o desenvolvimento de crianças bilíngues bimodais. Nos grupos estudados, o acesso à Libras e ao português não produziu, por si só, prejuízo ao desenvolvimento linguístico. Crianças com acesso irrestrito à língua de sinais apresentaram condições de adquirir outra língua porque o processo de linguagem já estava em curso. A experiência visual não impediu a aprendizagem oral; em determinadas situações, ofereceu uma base linguística a partir da qual novos conhecimentos puderam ser organizados.

Desse modo, a discussão não deve ser estruturada como escolha excludente entre Libras e português. A prioridade consiste em garantir que nenhuma criança seja privada de uma língua acessível durante a espera por resultados de intervenções clínicas ou educacionais. Quando a aquisição da linguagem é preservada por meio da Libras, as demais possibilidades podem ser acrescentadas sem interromper a comunicação, o desenvolvimento cognitivo ou a participação familiar. A acessibilidade linguística, portanto, antecede a preferência por uma modalidade específica e deve orientar as decisões tomadas nos primeiros anos de vida.

2.2 Exposição precoce: interação, bilinguismo e desenvolvimento

A exposição precoce à Libras ocorre quando a criança encontra, desde os primeiros anos, interlocutores que utilizam a língua de maneira contínua, funcional e afetivamente significativa. Não se trata apenas de antecipar aulas formais, mas de criar oportunidades para que a língua circule durante cuidados cotidianos, brincadeiras, refeições, histórias, conflitos e demonstrações de afeto. Nessas experiências, a criança percebe que seus gestos e sinais produzem respostas, aprende a alternar turnos, amplia o vocabulário e organiza enunciados progressivamente mais complexos.

Dizeu e Caporali (2005) relacionam a aquisição da língua de sinais nos primeiros anos a condições mais amplas de desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Ao ter acesso a uma língua natural, a criança pode interagir com o outro, reelaborar ações e atribuir sentido a novas experiências. O que diferencia seu percurso do de uma criança ouvinte não é uma incapacidade para linguagem, mas a modalidade pela qual os signos se tornam perceptíveis. Quando o ambiente oferece uma língua visual, as condições de desenvolvimento deixam de depender exclusivamente da audição.

A precocidade também precisa ser associada à qualidade do input linguístico. A repetição de listas de sinais, sem interação discursiva, oferece possibilidades limitadas de aquisição. A criança necessita observar a Libras em uso, dirigida a ela e presente nas relações entre outros interlocutores. Adultos fluentes fornecem modelos de estruturação do discurso, enquanto os pares possibilitam experiências horizontais de negociação e pertencimento. Por essa razão, a presença de profissionais e adultos surdos não pode ser reduzida a uma função complementar; ela integra a construção de ambientes linguísticos consistentes (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015).

O desenvolvimento precoce não se restringe à quantidade de sinais produzidos. Ele aparece na capacidade de iniciar interações, formular perguntas, compreender regras, narrar fatos, imaginar situações e participar das atividades coletivas. Rovere, Lima e Silva (2018), ao compararem sujeitos que receberam diagnóstico e intervenção em momentos distintos, identificaram comunicação mais efetiva e uso espontâneo da língua de sinais entre aqueles atendidos precocemente. As mães desse grupo também relataram menor dificuldade para explicar regras, contar histórias e abordar conceitos do que as famílias dos sujeitos atendidos mais tarde.

Esses resultados devem ser interpretados com uma distinção importante. A detecção precoce da surdez não produz automaticamente desenvolvimento linguístico, pois seus efeitos dependem dos encaminhamentos realizados. Quando o diagnóstico é acompanhado por orientação acessível, apoio familiar e oportunidade de aprender Libras, ele pode reduzir o tempo durante o qual a criança permanece sem uma língua compartilhada. Se, porém, conduz somente à expectativa de oralização futura, o diagnóstico precoce pode coexistir com exposição tardia à língua de sinais (ROVERE; LIMA; SILVA, 2018; DALL'ASEN; PIECZKOWSKI, 2022).

A pesquisa sobre bilinguismo bimodal acrescenta outra dimensão à análise. Quadros et al. (2016) observaram crianças surdas com implante coclear e crianças ouvintes filhas de pais surdos expostas à Libras e ao português. Os resultados indicaram que a aquisição simultânea de línguas em modalidades diferentes pode ocorrer de forma esperada. Nas crianças surdas com acesso irrestrito à Libras, a experiência linguística já estabelecida pareceu favorecer a aprendizagem de outra língua, demonstrando que a exposição à língua de sinais não deve ser tratada como obstáculo ao desenvolvimento do português.

Essa evidência questiona práticas que adiam a Libras por receio de interferência na oralidade. A privação de uma língua acessível representa risco mais significativo do que a convivência com duas línguas. Uma criança que sinaliza pode continuar utilizando recursos auditivos, desenvolver fala conforme suas condições e aprender português escrito. O bilinguismo, nessa perspectiva, não corresponde à soma mecânica de duas competências idênticas, mas à construção de um repertório no qual diferentes línguas são mobilizadas conforme interlocutores, espaços e finalidades (QUADROS et al., 2016; SILVA, 2008).

Entretanto, a responsabilidade pela exposição precoce não pode ser transferida integralmente às famílias. Muitos pais não encontram cursos próximos, horários compatíveis ou profissionais preparados para ensinar Libras como segunda língua. Outros recebem informações contraditórias e enfrentam períodos de elaboração emocional após o diagnóstico. A precocidade deve ser assumida como responsabilidade coletiva, envolvendo serviços de saúde, instituições educacionais, associações de surdos e políticas públicas. Quanto menor o intervalo entre identificação da surdez, acolhimento familiar e acesso a interlocutores sinalizantes, maiores são as oportunidades de evitar barreiras comunicativas acumuladas.

Portanto, a exposição precoce deve ser compreendida como a constituição de um ecossistema linguístico. Família, escola e comunidade surda desempenham funções diferentes, mas interdependentes. A família assegura continuidade afetiva e cotidiana; a escola amplia os gêneros discursivos e as experiências de aprendizagem; adultos surdos oferecem referências linguísticas e culturais; e os pares criam situações de interação próprias da infância. A qualidade do desenvolvimento depende menos de um único atendimento e mais da articulação permanente entre esses espaços.

2.3 Exposição tardia: restrições linguísticas e reorganização da experiência

A exposição tardia à Libras é frequentemente produzida por uma sequência de atrasos: demora na identificação da surdez, encaminhamentos centrados exclusivamente na normalização auditiva, resistência familiar decorrente de informações inadequadas, ausência de cursos e ingresso escolar sem profissionais bilíngues. Quando esses fatores se acumulam, a criança pode chegar à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental com um repertório restrito de gestos domésticos e pouca experiência em diálogos linguisticamente compartilhados (DALL'ASEN; PIECZKOWSKI, 2022).

Nader e Novaes-Pinto (2011) mostram que a aquisição tardia de uma língua convencional restringe não apenas a comunicação em determinados ambientes, mas também a aprendizagem de conteúdos transmitidos formalmente. A criança pode construir sentidos no convívio familiar por meio de gestos e rotinas conhecidas, porém encontra dificuldades quando a escola apresenta conhecimentos exclusivamente em português oral ou escrito. O problema não é ausência de capacidade cognitiva, mas a distância entre os significados já construídos e os signos socialmente utilizados para compartilhá-los.

Essa formulação impede que os efeitos da exposição tardia sejam interpretados como características naturais da surdez. Dificuldades na elaboração de conceitos abstratos, na compreensão de narrativas ou na aprendizagem escolar não decorrem necessariamente da perda auditiva. Elas podem resultar de oportunidades reduzidas de participar de práticas discursivas acessíveis. Quando a criança não acompanha conversas familiares, explicações e histórias, perde não apenas palavras, mas ocasiões

de observar como as pessoas justificam escolhas, relacionam passado e futuro e interpretam emoções.

Os dados de Rovere, Lima e Silva (2018) ilustram essa diferença ao indicarem que participantes diagnosticados ou encaminhados tardiamente utilizavam sinais caseiros eficazes dentro de suas famílias, mas apresentavam maior dificuldade para comunicar conceitos, compreender regras e interagir fora daquele contexto. Os sinais domésticos atendiam a necessidades imediatas, porém tinham circulação limitada. A exposição tardia à Libras exigia, assim, que os sujeitos ampliassem seu sistema comunicativo ao mesmo tempo que enfrentavam demandas escolares e sociais mais complexas.

Carvalho e Santos (2016) analisaram a comunicação entre uma mãe ouvinte e sua filha surda e verificaram predomínio de língua oral, gestos e sinais caseiros, com uso da Libras principalmente quando havia necessidade intensa de compreensão. O estudo evidencia que reconhecer intelectualmente a importância da língua de sinais não garante sua presença regular no lar. Entre a intenção dos familiares e a reorganização efetiva das práticas comunicativas existem dificuldades de formação, tempo, fluência e adaptação das rotinas.

A entrada tardia na Libras não significa que a criança seja incapaz de adquiri-la. Nader e Novaes-Pinto (2011) destacam que a língua de sinais, mesmo adquirida posteriormente, pode assumir papel central na vida do sujeito surdo e ampliar suas possibilidades de aprendizagem. Contudo, a nova língua passa a ser aprendida quando já existem consequências acumuladas de interações restritas e quando a criança precisa responder simultaneamente a exigências de alfabetização e escolarização. A intervenção tardia, portanto, é necessária e transformadora, mas não torna irrelevante o tempo anterior de acesso limitado.

As narrativas reunidas por Dall'Asen e Pieczkowski (2022) revelam que, em várias famílias, a escola foi o primeiro espaço de convivência com outras pessoas surdas e de aprendizagem da Libras. Mesmo nesse ambiente, as autoras identificaram práticas centradas em leitura labial, oralização e dependência eventual de intérpretes. Isso demonstra que matricular a criança não assegura, por si só, imersão linguística. Se professores e colegas não dominam Libras e o currículo permanece organizado para ouvintes, o acesso tardio pode continuar fragmentado.

Schemberg, Guarinello e Massi (2012) encontraram situação semelhante ao constatarem que familiares e professores de crianças surdas

não utilizavam língua de sinais de forma efetiva. As interações permaneciam baseadas quase exclusivamente na modalidade oral-auditiva, pouco acessível a muitos estudantes. Como resultado, a criança estava fisicamente presente na família e na escola, mas tinha participação reduzida nas trocas linguísticas. A inclusão, nesse cenário, não eliminava a exclusão discursiva.

Por isso, a resposta à exposição tardia não deve se limitar a acelerar o ensino de vocabulário. É necessário multiplicar situações reais de interlocução, reconhecer os conhecimentos já construídos pela criança e estabelecer pontes entre seus gestos, a Libras e as demandas escolares. O trabalho precisa envolver também familiares e professores, pois a aquisição não ocorre isoladamente no indivíduo. Quando somente a criança aprende Libras, permanece a desigualdade comunicativa com os adultos responsáveis por suas experiências diárias.

2.4 O contexto familiar como espaço de aquisição e vínculo

A família é o primeiro ambiente em que a criança experimenta pertencimento, proteção e reciprocidade. É nesse espaço que aprende a interpretar expressões, antecipar rotinas, participar de decisões e reconhecer o efeito de suas ações sobre outras pessoas. Para a criança surda, a acessibilidade dessas interações depende de os familiares transformarem não somente a língua utilizada, mas também a organização visual do contato, a atenção compartilhada e a disposição para esperar e responder às iniciativas comunicativas da criança (BRITO; DESSEN, 1999).

O nascimento ou o diagnóstico de uma criança surda pode interromper expectativas construídas antes de sua chegada. Famílias entrevistadas em diferentes pesquisas relataram insegurança, culpa, resistência e dificuldade para compreender a surdez. Essas reações não são homogêneas nem permanentes, mas influenciam os primeiros encaminhamentos. Quando a surdez é percebida somente como deficiência a ser corrigida, a Libras pode ser adiada; quando passa a ser compreendida também como diferença linguística, tornam-se mais visíveis as potencialidades da comunicação visual (KELMAN et al., 2011; CONCEIÇÃO; MARTINS, 2019).

Brito e Dessen (1999) ressaltam que as interações familiares exercem influência sobre relações futuras e sobre a adaptação da criança. O apoio profissional e a estimulação precoce podem favorecer a reorganização intrafamiliar, sobretudo quando os serviços consideram todos os membros da família e não apenas a mãe. A literatura historicamente concentrou a

responsabilidade do cuidado materno, deixando menos visíveis o papel do pai, dos irmãos e de outros parentes. Um ambiente bilíngue doméstico, contudo, exige participação coletiva para que a criança não se comunique somente com uma pessoa.

Kelman et al. (2011) identificaram categorias como negação da surdez, culpa e presença ou ausência da língua de sinais nas famílias pesquisadas. As autoras observaram que a figura materna frequentemente assumia a aprendizagem da Libras e o acompanhamento da criança, acumulando responsabilidades. Também indicaram que a culpa pode favorecer práticas de superproteção e limitar a autonomia infantil. Esses resultados demonstram que ensinar sinais sem oferecer espaço de escuta e acolhimento pode ser insuficiente para modificar as relações.

Oliveira et al. (2004) apontaram a comunicação como uma das maiores dificuldades relatadas pelas famílias de crianças surdas. Ao mesmo tempo, paciência, esforço comunicativo, disponibilidade para aprender e apoio escolar apareceram como elementos facilitadores. A família não precisa ser compreendida apenas como origem de barreiras; ela também pode constituir a principal rede de promoção do desenvolvimento quando recebe informação e oportunidades concretas de participar.

O estudo de Mantovani, Lima e Marques (2024) fornece evidências dessa transformação. As mães participantes relataram uso diário da Libras em diferentes atividades e reconheceram benefícios para a relação com seus filhos. A língua ampliou as possibilidades de compreender necessidades, orientar comportamentos e compartilhar experiências. Persistiram desafios relativos ao tempo de estudo, à fluência e à disponibilidade de espaços sociais sinalizantes, mas a incorporação da Libras ao cotidiano modificou o lugar da criança nas interações familiares.

Para que isso ocorra, os cursos destinados aos familiares precisam superar práticas baseadas somente na memorização lexical. Caporali, Lacerda e Marques (2005) observaram que a metodologia utilizada por uma instrutora surda influenciava a motivação e a participação dos pais. Quando as atividades passaram de repetições de vocabulário para situações dialógicas relacionadas à vida cotidiana, houve maior envolvimento. Aprender Libras como segunda língua requer prática continuada, interação e compreensão de que a língua serve para construir relações, e não apenas para nomear objetos.

Cappellini e Santos (2020) também demonstraram a relevância de intervenções reflexivas com familiares. Após um processo de

assessoramento, as famílias apresentaram melhorias nas interações, maior presença da Libras e envolvimento de outros membros. As mudanças não foram uniformes, pois cada núcleo possuía história, condições e relações próprias. Ainda assim, o estudo mostrou que práticas de observação, escuta e reflexão podem ressignificar a posição da Libras no ambiente doméstico.

Essas pesquisas permitem questionar discursos que atribuem a exposição tardia exclusivamente à negligência dos pais. Famílias podem desejar comunicar-se e, simultaneamente, encontrar obstáculos materiais, emocionais e institucionais. A aprendizagem de uma segunda língua demanda tempo, continuidade, oportunidades de uso e contato com usuários fluentes. Profissionais que culpabilizam os responsáveis tendem a aumentar a distância entre família e serviços; práticas de parceria favorecem a construção gradual de novas rotinas comunicativas (CAPPELLINI; SANTOS, 2020).

Também é necessário reconhecer a influência das orientações clínicas. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) observaram que recomendações centradas na normalização auditiva contribuíram para a resistência à Libras e para o acesso tardio. Conceição e Martins (2019), por sua vez, identificaram a permanência do discurso clínico nas falas dos pais, mas também perceberam crescente reconhecimento da língua de sinais. As famílias podem transitar entre diferentes concepções de surdez, combinando expectativas de oralidade com valorização da Libras.

Assim, o contexto familiar deve ser compreendido como espaço de aquisição, vínculo e negociação cultural. A língua se fortalece quando está presente nas conversas espontâneas, nas explicações, nas histórias e nos conflitos, e não apenas durante tarefas planejadas. Para isso, famílias precisam de cursos permanentes, contato com adultos surdos, materiais acessíveis, acompanhamento psicossocial e articulação com a escola. O apoio deve começar logo após a identificação da surdez e acompanhar as mudanças de necessidades ao longo da infância.

2.5 Educação Infantil, brincar e contato com pares surdos

A Educação Infantil ocupa uma posição estratégica porque corresponde a um período de intensa expansão linguística, social e simbólica. Para crianças surdas de famílias ouvintes, a instituição pode ser o primeiro espaço com circulação regular de Libras. Essa possibilidade, entretanto, depende da presença de professores bilíngues, profissionais surdos e outras

crianças sinalizantes. Uma sala comum acompanhada ocasionalmente por intérprete não produz necessariamente as condições interativas exigidas para aquisição de primeira língua (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015).

Martins, Albres e Sousa (2015) defendem a consolidação de espaços em que a Libras funcione como língua de instrução desde a Educação Infantil. A convivência entre crianças surdas possibilita que a língua seja utilizada em práticas reais, enquanto professores surdos e ouvintes bilíngues oferecem modelos de interlocução. A presença de pares não deve ser vista apenas como arranjo administrativo, mas como condição para que a criança participe de brincadeiras, conflitos e negociações sem depender continuamente da mediação de adultos ouvintes.

O brincar tem papel central nessa organização. Durante a brincadeira, a criança atribui novas funções aos objetos, combina regras, representa papéis e transforma experiências sociais em ação simbólica. Para que uma criança surda participe plenamente, precisa compreender as propostas, manifestar preferências e influenciar o desenvolvimento da atividade. A língua de sinais permite que o brincar seja compartilhado e que a criança deixe a posição de observadora para assumir a de participante e autora.

Pinto e Santos (2020) analisaram crianças surdas em uma brinquedoteca de programa bilíngue e observaram que a língua emergia de maneira mais natural quando as atividades eram adequadas aos interesses infantis. A mediação da professora, o contato com pares e a experiência prévia de um instrutor surdo contribuíram para o desenvolvimento. As autoras também mostraram que atividades rígidas ou pouco atraentes reduziam o envolvimento, exigindo flexibilidade pedagógica.

Esses resultados reforçam que o ensino precoce da Libras não deve reproduzir práticas destinadas a adultos. A aprendizagem infantil ocorre em contextos de ação, repetição significativa, imaginação e vínculo. O professor precisa interpretar iniciativas das crianças e integrar seus sinais às experiências em andamento. Modelos linguísticos consistentes são indispensáveis, mas sua eficácia depende de situações em que a criança tenha razões reais para comunicar algo.

A Educação Infantil bilíngue também pode aproximar família e comunidade surda. Reuniões, oficinas e atividades compartilhadas permitem que os responsáveis observem seus filhos interagindo em Libras e reconheçam competências que não apareciam em casa. Conceição e Martins (2019) verificaram que a escola bilíngue funcionou como espaço

de reorganização das relações familiares e das concepções sobre a língua. Os pais perceberam mudanças na comunicação, na imaginação e na compreensão de conceitos.

Contudo, a entrada na escola não deve marcar o início ideal da aquisição. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) demonstraram que muitas crianças somente encontram Libras nesse momento, o que revela uma lacuna nos serviços anteriores. A Educação Infantil precisa integrar uma rede iniciada após o diagnóstico, e não funcionar como solução isolada para anos de acesso insuficiente. Quando família e escola utilizam a língua de forma articulada, a criança encontra continuidade entre os diferentes espaços de vida.

2.6 Articulação entre família, escola e políticas bilíngues

A análise das pesquisas evidencia que nenhuma instituição consegue assegurar sozinha o desenvolvimento linguístico. A família oferece continuidade cotidiana, mas necessita de formação e redes de apoio. A escola dispõe de profissionais e objetivos educacionais, mas pode reproduzir práticas oralistas ou depender de intérpretes sem estabelecer um ambiente de aquisição. Os serviços de saúde identificam a surdez, porém nem sempre apresentam a Libras como possibilidade imediata. A articulação entre esses setores deve começar cedo e ter como referência o direito da criança a uma língua acessível.

Schemberg, Guarinello e Massi (2012) observaram desconhecimento sobre surdez e língua de sinais tanto entre familiares quanto entre professores. Essa convergência mostra que aproximar escola e família é insuficiente quando ambos os grupos carecem de formação. A parceria precisa incluir profissionais bilíngues e membros da comunidade surda capazes de orientar práticas comunicativas. Caso contrário, a modalidade oral pode continuar predominando nos dois ambientes, mantendo a criança à margem das interações.

Ribeiro, Barbosa e Martins (2019) apontam que documentos educacionais reconhecem a importância da aprendizagem da língua de sinais pelos familiares, mas ainda faltam programas governamentais nacionais sistematizados para esse fim. As autoras apresentam a experiência norueguesa Se mitt språk como referência de formação prolongada e envolvimento familiar. Embora modelos estrangeiros não possam ser transferidos sem considerar diferenças sociais, eles demonstram que o

ensino de língua às famílias pode ser tratado como política pública, e não como iniciativa eventual.

No contexto brasileiro, programas semelhantes precisariam assegurar atendimento regionalizado, materiais em Libras, participação de instrutores surdos e horários compatíveis com as rotinas familiares. Também deveriam articular orientação linguística e apoio psicossocial, porque a aceitação da surdez e o aprendizado da língua estão relacionados. Cursos breves e centrados em vocabulário dificilmente produzem fluência suficiente para acompanhar as mudanças comunicativas da criança ao longo dos anos (CAPORALI; LACERDA; MARQUES, 2005; KELMAN et al., 2011).

A escola bilíngue pode assumir parte dessa formação ao estabelecer espaços permanentes de encontro com as famílias. Cappellini e Santos (2020) defendem que instituições de educação bilíngue promovam práticas de parceria, escuta e assessoramento. Além de ensinar Libras, essas ações podem analisar situações domésticas, discutir estratégias visuais e envolver diferentes parentes. A corresponsabilidade não significa distribuir culpas, mas reconhecer que as condições de aquisição são produzidas coletivamente.

Outro desafio consiste em garantir continuidade entre etapas educacionais. Uma criança que encontra ambiente sinalizante na Educação Infantil pode perder esse acesso ao ingressar em escola sem professores bilíngues ou pares surdos. A política linguística precisa acompanhar o percurso escolar e assegurar que a Libras permaneça como língua de interação e instrução. O currículo também deve incluir conhecimentos, experiências visuais e referências culturais da comunidade surda, evitando que a língua seja utilizada apenas para traduzir um programa concebido exclusivamente para ouvintes (DALL'ASEN; PIECZKOWSKI, 2022).

A avaliação do desenvolvimento deve considerar repertórios bilíngues e bimodais. Quadros et al. (2016) propõem um conjunto de instrumentos capaz de examinar diferentes componentes da Libras e do português. Avaliar somente a fala ou a escrita pode ocultar competências construídas em língua de sinais e produzir interpretações equivocadas de atraso. Uma abordagem ampla permite distinguir dificuldades decorrentes de acesso linguístico insuficiente de características próprias do desenvolvimento em duas línguas.

Também se faz necessário ampliar espaços sociais em que crianças e familiares possam utilizar Libras fora da escola. Mantovani, Lima e

Marques (2024) destacam a escassez de ambientes públicos e privados sinalizantes. Sem oportunidades de uso, os conhecimentos adquiridos em cursos podem permanecer frágeis. Associações, projetos culturais, grupos de famílias e atividades comunitárias fortalecem redes de interlocução e reduzem o isolamento de crianças que vivem em municípios com poucos usuários da língua.

Uma política de exposição precoce deve, portanto, integrar identificação da surdez, apresentação imediata da Libras, orientação familiar, contato com adultos surdos, Educação Infantil bilíngue e acompanhamento longitudinal. Para crianças que chegam tardiamente, são necessárias ações intensivas que valorizem os recursos comunicativos já existentes e ampliem rapidamente as oportunidades de interação. Em ambos os casos, o foco deve permanecer no acesso à linguagem e na participação social, e não em metas padronizadas de normalização.

3 Considerações finais

A produção brasileira analisada converge ao demonstrar que o momento e as condições de acesso à Libras repercutem nas possibilidades comunicativas, cognitivas, sociais e educacionais das crianças surdas. A exposição precoce favorece a participação em interações significativas desde os primeiros anos, permitindo que a língua acompanhe a formação de conceitos, a construção de vínculos, a imaginação e a entrada na cultura. A exposição tardia, por sua vez, costuma ocorrer quando a criança somente encontra usuários de Libras na escola ou após um percurso prolongado de intervenções centradas na oralidade.

Essa diferença não pode ser explicada exclusivamente pela idade do diagnóstico. Identificar precocemente a surdez é importante, mas somente produz acessibilidade linguística quando o encaminhamento inclui orientação sobre Libras e contato com interlocutores sinalizantes. Uma criança pode receber diagnóstico nos primeiros meses e, ainda assim, permanecer anos sem língua visual; outra pode ser diagnosticada mais tarde e encontrar rapidamente uma rede bilíngue. Por isso, as políticas precisam avaliar o intervalo entre identificação, orientação e acesso efetivo à língua.

Os estudos também mostram que gestos caseiros e outras linguagens construídas no ambiente doméstico possuem valor relacional. Eles evidenciam que crianças e familiares buscam ativamente formas de compreensão e não vivem em ausência absoluta de significação. Entretanto,

esses recursos costumam depender de contextos conhecidos e não oferecem a mesma amplitude de uma língua compartilhada por uma comunidade. A Libras permite expandir os sentidos para novos interlocutores, conteúdos escolares, narrativas e conceitos abstratos.

O contexto familiar revelou-se decisivo, mas não deve ser analisado por uma lógica de culpabilização. Pais ouvintes frequentemente recebem informações fragmentadas, enfrentam dificuldades emocionais e não encontram formação continuada. Quando têm acesso a cursos dialógicos, instrutores surdos, acolhimento e acompanhamento, podem reorganizar suas práticas e ampliar a presença da Libras nas rotinas. A melhoria observada em diferentes pesquisas confirma que as famílias são capazes de transformar as relações quando dispõem de condições concretas para isso.

A Educação Infantil ocupa lugar igualmente relevante. Ambientes bilíngues com professores preparados, adultos surdos e pares sinalizantes oferecem experiências que muitas crianças não encontram em casa. O brincar favorece a emergência natural da língua porque mobiliza imaginação, cooperação e negociação. Contudo, a escola não deve ser o primeiro e único espaço de acesso. Sua atuação precisa integrar uma rede iniciada após o diagnóstico e manter diálogo contínuo com a família.

A exposição precoce à Libras não representa impedimento à aprendizagem do português, ao uso de tecnologias auditivas ou à construção de repertórios bimodais. Ao contrário, uma primeira língua acessível pode assegurar que o desenvolvimento da linguagem prossiga enquanto outras competências são adquiridas. A defesa da Libras não exige escolhas excludentes, mas a garantia de que nenhuma criança permaneça sem comunicação plena em razão da expectativa de resultados futuros.

Conclui-se que a diferença fundamental entre exposição precoce e tardia reside na presença ou na ausência de oportunidades continuadas de interação. Não basta oferecer sinais isolados, intérprete eventual ou atendimento restrito. É necessário constituir ecossistemas linguísticos nos quais a criança possa conversar, perguntar, brincar, discordar, narrar e aprender. Para isso, recomendam-se programas públicos permanentes de Libras para familiares, participação de profissionais surdos, articulação entre saúde e educação, ampliação da Educação Infantil bilíngue e criação de espaços comunitários sinalizantes.

Por fim, futuras pesquisas podem acompanhar longitudinalmente crianças expostas à Libras em diferentes momentos, descrevendo não apenas resultados escolares, mas também qualidade das interações familiares,

participação social, desenvolvimento narrativo e construção da autonomia. Também se faz necessário investigar as condições de acesso em regiões afastadas dos grandes centros e avaliar programas de orientação familiar. Produzir conhecimento sobre esses percursos contribuirá para substituir respostas tardias e fragmentadas por políticas linguísticas que reconheçam, desde a primeira infância, o direito da criança surda à Libras.

Referências

BRITO, Angela Maria Waked de; DESSEN, Maria Auxiliadora. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000200012.

CAPORALI, Sueli Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; MARQUES, Penelope Leme. Ensino de língua de sinais a familiares de surdos: enfocando a aprendizagem. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2005.

CAPPELLINI, Michele Toso; SANTOS, Lara Ferreira dos. As interações comunicativas entre familiares ouvintes e sujeitos surdos: possibilidades de ressignificações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e72, p. 1-23, 2020. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X48563.

CARVALHO, Denise Moura; SANTOS, Layane Rodrigues de Lima. Pais ouvintes, filho surdo: causas e consequências na aquisição da língua de sinais como primeira língua. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 190-203, jul./dez. 2016.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e95, p. 1-24, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644438319.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0153, p. 579-596, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

KELMAN, Celeste Azulay; SILVA, Daniele Nunes Henrique;

AMORIM, Ana Cecília Ferreira de; MONTEIRO, Rosa Maria Godinho; AZEVEDO, Daisy Cristina. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011. DOI: https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3737.

MANTOVANI, Rayssa Monteiro; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; MARQUES, Janice Gonçalves Temoteo. Famílias ouvintes e filhos surdos: o papel da Libras na comunicação. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 36, n. 1, e63257, p. 1-12, 2024. DOI: https://doi.org/10.23925/2176-2724.2024v36i1e63257.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805.

NADER, Júlia Maria Vieira; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 929-943, maio/ago. 2011.

OLIVEIRA, Raquel Gusmão; SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral; NEGRELLI, Maria Elizabeth Dumont; MARCON, Sonia Silva. A experiência de famílias no convívio com a criança surda. Acta Scientiarum. **Health Sciences**, Maringá, v. 26, n. 1, p. 183-191, 2004. DOI: https://doi.org/10.4025/actascihealthsci.v26i1.1658.

PINTO, Milena Maria; SANTOS, Lara Ferreira dos. A contribuição das brincadeiras para o aprendizado de Libras por crianças surdas. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 1-18, 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a3.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; CRUZ, Carina Rebello; SOUSA, Aline Nunes de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-24, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-639820159143.

RIBEIRO, Viviane Lameu; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira. Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues. **Educação,** Santa Maria, v. 44, p. 1-22, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644435150.

ROVERE, Natália Caroline; LIMA, Maria Cecília Marconi Pinheiro; SILVA, Ivani Rodrigues. A comunicação entre sujeitos surdos com diagnóstico precoce e com diagnóstico tardio e seus pares. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 90-102, mar. 2018. DOI: https://doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i1p90-102.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas**. Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 17-32, jan./mar. 2012.

SILVA, Ivani Rodrigues. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, jul./dez. 2008.

Capítulo 15

PARA ALÉM DOS SENTIDOS: PROTAGONISMO, IDENTIDADE E AUTONOMIA NA HISTÓRIA DE VIDA DE PEIXE, UMA PESSOA SURDOCEGA

Hannah Araújo Rosendo[1]

1 Introdução

Compreender a surdocegueira apenas pela associação entre perdas auditivas e visuais produz uma leitura insuficiente da experiência humana. Essa perspectiva tende a transformar a pessoa em inventário de ausências, como se o modo de estar no mundo pudesse ser explicado exclusivamente por aquilo que os parâmetros clínicos registram. A produção acadêmica examinada neste artigo demonstra, contudo, que a surdocegueira constitui uma condição singular, marcada pela heterogeneidade das trajetórias, pela diversidade das formas de comunicação e pela interação entre condições corporais, relações sociais e barreiras ambientais. A pessoa surdocega não permanece fora do mundo: ela o conhece, significa e transforma por vias que podem incluir resíduos visuais e auditivos, tato, propriocepção, cinestesia, olfato, paladar, memória corporal, língua de sinais e diferentes tecnologias de acesso.

O protagonismo adquire especial importância porque parte da literatura sobre deficiência foi historicamente produzida a partir do olhar de familiares, profissionais e instituições. Esses interlocutores oferecem informações relevantes, mas não podem substituir a perspectiva da própria pessoa surdocega. Lupetina e Walter (2021), em pesquisa fundamentada no método de história de vida, valorizam narrativas conduzidas pelos participantes e afirmam que essa abordagem coloca "o depoente como protagonista de sua própria história e o próprio condutor de sua narrativa" (LUPETINA; WALTER, 2021, p. 1026). A história de vida, nesse sentido, não é simples ordenação cronológica de acontecimentos. Ela constitui

1 Mestra em Biossistemas pelas Universidade Federal do Sul da Bahia.

espaço de elaboração de sentidos, de interpretação do passado e de reivindicação de um lugar social no presente.

É nesse horizonte que surge Peixe, personagem central deste artigo. Peixe não corresponde a uma pessoa real entrevistada, tampouco reproduz a biografia de um participante específico dos estudos consultados. Trata-se de uma personagem-síntese de natureza teórico-narrativa, construída a partir de experiências, barreiras, recursos comunicacionais e movimentos de autonomia documentados nos vinte artigos que compõem o corpus. A explicitação desse procedimento é indispensável: os fragmentos narrativos referentes a Peixe não devem ser lidos como dados empíricos, depoimentos autênticos ou generalizações aplicáveis a todas as pessoas surdocegas. A personagem funciona como recurso de integração analítica, permitindo aproximar conceitos que, quando apresentados isoladamente, podem perder sua dimensão cotidiana.

A questão que orienta o estudo pode ser assim formulada: de que maneira a literatura brasileira sobre surdocegueira possibilita compreender o protagonismo, a construção identitária e a autonomia de uma pessoa surdocega para além de concepções centradas no déficit? O objetivo geral é discutir essas três dimensões por meio da história teórico-narrativa de Peixe. Como objetivos específicos, busca-se caracterizar a surdocegueira como condição singular e heterogênea; analisar a comunicação multimodal e o tato como formas de acesso ao mundo; refletir sobre a participação da pessoa surdocega nos processos educacionais e de pesquisa; e examinar o papel de familiares, professores, guias-intérpretes, tecnologias e contextos sociais na constituição de uma autonomia relacional.

O trabalho caracteriza-se como ensaio teórico-narrativo de base bibliográfica. Foram considerados vinte artigos brasileiros publicados entre 2008 e 2025, selecionados por sua relação direta com surdocegueira, comunicação, educação, ética, relações sociais, formação profissional, guia-interpretação e acessibilidade. O conjunto reúne estudos de caso, relatos de experiência, revisões, pesquisas com histórias de vida e reflexões conceituais. Tal diversidade metodológica favorece uma leitura interdisciplinar, embora não autorize a comparação direta entre todos os resultados. As interpretações foram organizadas em eixos temáticos, e Peixe foi elaborado como recurso narrativo a partir das recorrências e tensões identificadas nesses eixos.

2 Referencial teórico

2.1 Surdocegueira como condição singular e experiência biopsicossocial

A compreensão contemporânea da surdocegueira parte do reconhecimento de sua singularidade. Ela não equivale à simples presença simultânea de surdez e cegueira, porque a combinação entre perdas auditivas e visuais modifica os modos de acesso incidental à informação, comunicação, orientação, mobilidade e formação de conceitos (CARRIER; MOREIRA, 2017). Galvão e Miranda (2013) observam que as necessidades educacionais variam conforme o período de ocorrência das perdas, sua intensidade, os resíduos sensoriais existentes, as experiências anteriores e os sistemas de comunicação disponíveis. Desse modo, duas pessoas classificadas clinicamente sob a mesma condição podem apresentar modos de vida e demandas bastante distintos.

A distinção entre surdocegueira congênita e adquirida auxilia a compreensão dessas diferenças, mas não deve ser utilizada como classificação rígida. Na condição congênita, as perdas combinadas estão presentes desde o nascimento ou ocorrem antes da consolidação de uma língua. Na adquirida, a pessoa já desenvolveu alguma forma linguística e acumulou referências visuais, auditivas ou ambas antes da alteração sensorial combinada. Lupetina, Kelman e Melo (2016) demonstram que a aquisição da surdocegueira pode exigir um processo intenso de readaptação das relações, dos meios de comunicação, da vida escolar, do trabalho e das atividades cotidianas. Memórias corporais e linguísticas anteriores podem funcionar como recursos, mas a mudança também pode produzir insegurança, isolamento e resistência à nova condição.

No caso da surdocegueira congênita, Maio e Freitas (2022) evidenciam que o desenvolvimento da comunicação depende da qualidade das relações sociais e da mediação semiótica. Uma criança não deve ser definida pela suposta ausência de resposta aos padrões convencionais. Gestos, movimentos corporais, direção do toque, aproximações, recusas e exploração do espaço podem constituir atos comunicativos quando interlocutores atentos lhes atribuem sentido e oferecem continuidade à interação. Assim, o corpo não é somente um organismo afetado por perdas sensoriais; é corpo-signo, produzido e reconhecido nas relações.

A perspectiva biopsicossocial ajuda a evitar duas reduções. A primeira é o determinismo orgânico, segundo o qual o diagnóstico explicaria sozinho as possibilidades de uma pessoa. A segunda é a negação das condições corporais, como se bastasse modificar atitudes sociais para eliminar todas as necessidades específicas. Aráoz e Costa (2008) propõem uma leitura integrada: fatores biológicos interferem na vida, mas seus efeitos são mediados por acesso à saúde, recursos educacionais, apoio familiar, condições econômicas, formação profissional e oportunidades de participação. A funcionalidade resulta da relação entre pessoa e ambiente, e não de uma qualidade fixa localizada apenas no indivíduo.

Essa concepção é particularmente importante diante da heterogeneidade. Uma pessoa pode utilizar Libras em campo visual reduzido e, em determinados momentos, recorrer à Libras tátil. Outra pode comunicar-se oralmente com fala ampliada ou pela aproximação do interlocutor. Há quem utilize Tadoma, alfabeto manual tátil, escrita na palma da mão, Braille, objetos de referência ou combinações dessas formas. Bigate (2022) mostra que, no ensino de Libras tátil como segunda língua a uma pessoa com surdocegueira adquirida, as estratégias precisaram considerar memória visual, experiência corporal, necessidades de emergência e parceria comunicacional no ambiente doméstico. Não existe, portanto, um recurso universal capaz de atender todos os perfis.

Por isso, falar "para além dos sentidos" significa reconhecer os sentidos em sua pluralidade e ultrapassar a hierarquia que privilegia visão e audição como medidas da experiência legítima. Mata, Soriano e Oliveira (2021) identificaram, na perspectiva de profissionais, o emprego de vias gustativas e olfativas, objetos concretos e sinais na comunicação de uma pessoa com surdocegueira, embora propriocepção e cinestesia aparecessem com menor frequência. O dado sugere tanto a potência da multimodalidade quanto a necessidade de ampliar a formação para que todas as vias relevantes sejam consideradas de maneira intencional.

2.2 História de vida, lugar de fala e protagonismo

História de vida não é sinônimo de biografia escrita por um observador externo. Enquanto método de pesquisa, ela privilegia a maneira pela qual o sujeito seleciona acontecimentos, estabelece relações entre passado e presente e atribui significados à própria trajetória. Lupetina e Walter (2021) entrevistaram sete pessoas com surdocegueira adquirida e

destacaram a diversidade de seus percursos educacionais. Mesmo diante de pontos comuns — como ausência de profissionais especializados, materiais inadequados e insistência em práticas incompatíveis com as necessidades dos estudantes —, cada narrativa revelou tempos, formas comunicacionais e estratégias singulares.

Machado e Pedrosa (2023) acrescentam que a participação autêntica depende de acessibilidade comunicacional. Não basta convidar uma pessoa surdocega a integrar uma pesquisa se o termo de consentimento, as perguntas, os ambientes e os registros não estiverem disponíveis em formas que ela possa compreender e utilizar. A ética não se encerra na assinatura de um documento. Ela envolve tempo para comunicação, escolha de recursos, presença de apoio quando solicitada, proteção da identidade, possibilidade de desistência e retorno acessível dos resultados.

O lugar de fala, nesse contexto, não significa que somente pessoas surdocegas possam pesquisar a surdocegueira. Significa reconhecer as posições sociais a partir das quais o conhecimento é produzido e impedir que a interpretação profissional apague a autopercepção do sujeito. Familiares, professores, pesquisadores e guias-intérpretes possuem saberes específicos; a pessoa surdocega possui conhecimento situado sobre o próprio corpo, suas formas comunicacionais, barreiras e escolhas. A qualidade da pesquisa cresce quando esses saberes dialogam sem que um deles seja automaticamente tomado como total.

Lupetina e Walter (2021) registram participantes que narraram experiências de escolarização marcadas pela solidão, pela pressão para oralizar, pela falta de adaptações e, simultaneamente, pela busca de novas formas de comunicação. O valor desses relatos não reside apenas na denúncia. Ao organizar a memória, os participantes interpretam decisões institucionais e mostram como responderam a elas. Protagonismo, portanto, não é ausência de vulnerabilidade; é capacidade de produzir sentido, manifestar preferências e intervir na própria trajetória mesmo em contextos adversos.

O protagonismo também aparece na capacidade de escolher entre recursos. Uma pessoa pode preferir determinada forma de comunicação em um ambiente e outra forma em situação distinta. Pode solicitar guia-interpretação para um evento e realizar de maneira independente um trajeto conhecido. Pode usar tecnologia assistiva sem desejar que ela substitua o contato humano. Pode aceitar ajuda e, ao mesmo tempo, recusar que o

apoiador decida em seu lugar. Reconhecer essas variações é essencial para não converter acessibilidade em novo mecanismo de controle.

Na história-síntese, Peixe passa da posição de "pessoa sobre quem se fala" para a de "pessoa com quem se decide". Essa passagem exige interlocutores dispostos a perguntar antes de tocar, oferecer opções antes de executar uma ação e aguardar o tempo necessário para a resposta. Requer também que instituições não utilizem a suposta dificuldade comunicacional como justificativa para excluir. Se a participação demanda recursos adicionais, a solução ética consiste em providenciá-los, não em substituir a pessoa.

2.3 Identidade, reconhecimento e enfrentamento da invisibilidade

A identidade de uma pessoa surdocega não é consequência automática de uma categoria clínica. Ela se constrói por meio de identificações linguísticas, vínculos comunitários, experiências escolares, relações familiares, participação social e reconhecimento de si. Na surdocegueira adquirida, esse processo pode envolver a passagem por diferentes denominações. Alguém que se reconhecia como pessoa surda, pessoa com baixa visão ou ouvinte pode precisar elaborar uma nova posição identitária à medida que as condições sensoriais se modificam. Lupetina e Walter (2021) mostram que essa transição não ocorre de maneira uniforme e depende, entre outros fatores, do acesso a informações e do encontro com outras pessoas surdocegas.

Lupetina, Kelman e Melo (2016) analisam o impacto da surdocegueira adquirida nas relações sociais e evidenciam que a aceitação não é um ato exclusivamente individual. A possibilidade de ressignificar a condição depende das respostas do entorno. Quando familiares impedem atividades por excesso de proteção, quando amigos deixam de compartilhar informações ou quando espaços de lazer permanecem inacessíveis, a pessoa recebe a mensagem de que sua vida social deve diminuir. Em contrapartida, oportunidades de reabilitação, aprendizagem de recursos comunicacionais e participação em grupos podem fortalecer novas formas de pertencimento.

O reconhecimento envolve ser identificado como sujeito de direitos, e não apenas como beneficiário de serviços. Galvão e Miranda (2013) observaram que o desconhecimento das especificidades da surdocegueira produzia invisibilidade escolar. Um estudante fisicamente presente podia permanecer à margem do planejamento pedagógico, sem comunicação

adequada e sem articulação entre professor da sala comum e atendimento especializado. A invisibilidade, assim, não corresponde à ausência do corpo, mas à ausência de expectativa, interlocução e responsabilidade institucional.

Na narrativa-síntese, Peixe escolhe o próprio nome. A escolha não decorre de uma característica médica, mas de uma imagem de movimento e relação com o ambiente. Esse gesto simboliza a passagem da identidade atribuída para a identidade enunciada. Peixe não recusa a palavra surdocegueira; recusa que ela seja utilizada como definição total. O termo pode favorecer acesso a direitos, serviços e comunidade, desde que não apague outras pertenças. Uma pessoa é também estudante, profissional, familiar, artista, amiga, cidadã e autora de projetos.

O nome Peixe, portanto, não designa um modelo ideal de pessoa surdocega. A personagem não deve ser transformada em exemplo de superação que estabeleça expectativas para pessoas reais. Narrativas capacitistas costumam celebrar indivíduos com deficiência somente quando realizam feitos considerados extraordinários, deslocando a atenção das barreiras coletivas para o esforço pessoal. O protagonismo defendido neste artigo é cotidiano: escolher como receber uma informação, dizer não a um toque, pedir descrição, decidir um percurso, aprender uma nova forma comunicacional, participar de uma aula e modificar uma instituição.

2.4 Comunicação multimodal, tato e produção de sentidos

A comunicação constitui um dos eixos mais recorrentes da literatura sobre surdocegueira. Entretanto, falar em "a comunicação do surdocego" no singular pode ocultar a variedade de sistemas e estratégias existentes. Lupetina e Walter (2021) registraram Libras tátil, Libras em campo reduzido, fala ampliada, fala próxima e Tadoma entre participantes com surdocegueira adquirida. Outros estudos mencionam alfabeto manual tátil, Braille, escrita na palma da mão, objetos de referência, pistas táteis, expressões corporais, tecnologias digitais e comunicação social háptica. A escolha depende da trajetória linguística, do tipo e do momento das perdas, dos resíduos sensoriais, do contexto e das preferências da pessoa.

A multimodalidade não consiste em acumular estímulos indiscriminadamente. Ela exige observar como diferentes vias se integram e quais informações são relevantes em cada situação. Mata, Soriano e Oliveira (2021) destacam a utilização simultânea ou isolada de vias sensoriais, com

objetos concretos e sinais associados à antecipação de atividades. Em pessoas com surdocegueira congênita, a repetição de rotinas, a previsibilidade e a resposta consistente do interlocutor podem favorecer a compreensão de que uma ação corporal produz efeito comunicativo. O sentido emerge da relação, e não apenas do estímulo.

O tato ocupa posição central, mas não deve ser reduzido a recepção passiva. Lupetina (2025) distingue a importância do sistema háptico e do toque ativo: ao explorar um objeto, uma superfície, uma mão que sinaliza ou um espaço, a pessoa produz informação pelo movimento. Pele, músculos e articulações participam da percepção. A experiência tátil é temporal e relacional; depende de aproximação, sequência, pressão, direção e possibilidade de explorar. Por isso, oferecer acesso tátil não significa colocar rapidamente um objeto na mão da pessoa, mas permitir que ela determine o ritmo e o modo de conhecer.

A Libras tátil exemplifica a adaptação de uma língua visual-espacial a uma modalidade de recepção tátil. Bigate (2022) descreve uma experiência de ensino em que a aprendizagem foi organizada segundo necessidades concretas do estudante, incluindo comunicação em situações de emergência. A participação do principal parceiro de comunicação e o uso de descrições orais que acionavam memória visual e corporal favoreceram a prática fora do atendimento. O estudo mostra que ensinar não é transferir um vocabulário pronto; é relacionar formas linguísticas à história e ao cotidiano da pessoa.

A comunicação social háptica amplia o acesso a elementos contextuais e emocionais que podem não chegar pela língua principal. Baalbaki e Bigate (2025) explicam que mensagens táteis breves, realizadas em áreas previamente combinadas do corpo, podem transmitir informações sobre o ambiente, reações do público, movimentos de interlocutores e mudanças na cena. Essa comunicação não substitui Libras, língua oral ou escrita. Ela acrescenta materialidades que contextualizam a interação. A participante analisada pelas autoras relata sua iniciativa de pesquisar o recurso: “eu fui estudar e encontrei informações sobre a comunicação háptica” (BAALBAKI; BIGATE, 2025, p. 138). O enunciado evidencia protagonismo na busca de uma forma comunicacional que proporcionasse maior segurança e completude contextual.

O recurso háptico também demonstra que informação não se limita ao conteúdo verbal. Em uma reunião, por exemplo, saber quem entrou, quem levantou a mão, se alguém sorriu ou se ocorreu uma interrupção

influencia a interpretação do discurso e a possibilidade de participar. Pessoas videntes e ouvintes recebem grande parte dessas informações incidentalmente. Quando o contexto não é traduzido por via acessível, a pessoa surdocega pode receber as palavras centrais e ainda permanecer excluída da dinâmica social. A descrição e a comunicação háptica reduzem essa desigualdade informacional.

As tecnologias assistivas integram essa ecologia comunicacional. Souza, Rahme e Rocha (2025) mostram que seu valor depende da relação com práticas pedagógicas, formação profissional e características do estudante. Equipamento ou aplicativo não produz inclusão isoladamente. Uma tecnologia pode ampliar caracteres, converter texto, registrar informações, favorecer comunicação ou apoiar mobilidade, mas precisa estar disponível no momento adequado, ser conhecida pela pessoa e integrar uma proposta acessível. Quando é adquirida sem planejamento ou mantida sob controle exclusivo da instituição, torna-se objeto sem função emancipatória.

Comunicar-se, assim, não é apenas receber mensagens. É iniciar temas, fazer perguntas, discordar, brincar, escolher, criar e intervir. Quando a comunicação é concebida somente como transmissão de instruções, a pessoa surdocega permanece na posição de executora. O protagonismo surge quando os sistemas disponíveis permitem que Peixe produza efeitos sobre os outros e sobre o ambiente. A autonomia comunicacional não exige uma única língua nem independência absoluta de parceiros; exige a garantia de que a intenção da pessoa seja reconhecida e tenha consequências.

2.5 Educação, acessibilidade e mediação pedagógica

A escolarização ocupa posição decisiva na construção da identidade porque a escola não oferece apenas conteúdos curriculares. Ela constitui espaço de interação, reconhecimento, formação linguística e elaboração de projetos de futuro. Para estudantes com surdocegueira, contudo, a matrícula não assegura participação. Galvão e Miranda (2013) encontraram ações improvisadas, fragmentação do atendimento educacional especializado e isolamento entre profissionais da sala comum e especialistas. Nessas condições, a responsabilidade pela inclusão torna-se difusa e o estudante corre o risco de permanecer presente sem participar do processo pedagógico.

Branco e Leal (2018), em revisão sistemática sobre inclusão de alunos surdocegos e atuação de professores no ensino comum, identificam

a relevância da formação e da articulação entre os envolvidos. A baixa incidência de estudantes com surdocegueira em uma mesma escola pode levar equipes a afirmar que nunca tiveram experiência suficiente. Esse argumento, entretanto, não pode suspender o direito à educação. A formação deve combinar conhecimentos gerais sobre a condição com estudo do perfil individual, observação sistemática e diálogo com a pessoa, a família e profissionais especializados.

O planejamento individualizado não equivale à redução curricular. Quando a expectativa pedagógica é substituída por atividades ocupacionais, o estudante é privado do acesso ao conhecimento socialmente produzido. A adaptação precisa preservar a intencionalidade do conteúdo, modificando formas de apresentação, exploração, registro e avaliação. Oliveira (2019) mostra que letramento e alfabetização podem mobilizar experiências sensoriais, jogos e materiais significativos. Explorar aromas, sabores, texturas e objetos não deve ser fim em si mesmo; esses elementos tornam-se mediadores para construir conceitos, estabelecer relações e participar de práticas de leitura e escrita.

Nas experiências de reabilitação analisadas por Bigate e Lima (2019), as práticas pedagógicas precisaram considerar pessoas com diferentes graus e histórias de perdas sensoriais. A reabilitação não se limita ao treinamento mecânico de técnicas. Ela pode constituir espaço educativo para reconstruir estratégias de comunicação, orientação, mobilidade e vida diária. Quando os objetivos são definidos com o aluno, o processo favorece a retomada de atividades e a elaboração de novas possibilidades. Quando definidos exclusivamente pelos profissionais, corre-se o risco de ensinar habilidades sem relação com prioridades reais.

Souza, Rahme e Rocha (2025) ressaltam a articulação entre comunicação, práticas pedagógicas e tecnologia assistiva. A acessibilidade não é um componente acrescentado ao final do planejamento; precisa estar na concepção da atividade. Isso implica disponibilizar materiais com antecedência, conhecer as formas comunicacionais do estudante, prever descrição de conteúdos visuais, organizar o espaço, combinar atuação dos profissionais e assegurar tempo de interação. Também exige avaliar continuamente se o recurso permite participação ou apenas produz aparência de inclusão.

A comunicação direta entre professor e estudante merece destaque. A presença de um profissional de apoio não autoriza o docente a transferir a responsabilidade pedagógica. O guia-intérprete, o intérprete ou o

instrutor mediador oferece acesso, mas não substitui a relação educativa. Almeida e Souza (2017) defendem a importância da língua de sinais e da guia-interpretação como mediações para a socialização e a educação, ao mesmo tempo que situam a necessidade de formação específica. A mediação funciona melhor quando integra uma rede de responsabilidades claramente definidas.

A formação continuada precisa incluir experiências práticas e reflexão ética. Maia e Falkoski (2023) descrevem cursos realizados remotamente durante a pandemia para guias-intérpretes e instrutores mediadores, com atividades síncronas, práticas e estágios. O estudo evidencia que conhecimentos técnicos podem ser desenvolvidos mesmo em contextos adversos quando a formação se organiza em torno de situações reais de participação. Mais do que memorizar definições, profissionais precisam aprender a observar, selecionar informações, adaptar modalidades e reconhecer a decisão da pessoa surdocega.

Há ainda uma dimensão política na escolarização. Trajetórias documentadas por Lupetina e Walter (2021) revelam estudantes que foram os únicos surdocegos em seus espaços e enfrentaram insistência na oralização ou na leitura labial mesmo quando outras formas seriam mais adequadas. A imposição de uma modalidade pode produzir cansaço, perda de informação e dependência. Oferecer alternativas não significa abandonar recursos residuais úteis; significa impedir que um ideal de normalização se sobreponha à comunicação efetiva.

2.6 Guia-interpretação, apoio profissional e direito de decidir

O guia-intérprete desempenha funções que ultrapassam a tradução entre línguas. Conforme Almeida (2017), sua atuação pode envolver interpretação ou transliteração, descrição do ambiente, orientação e apoio à mobilidade, sempre de acordo com a forma comunicacional e as necessidades da pessoa surdocega. Esse trabalho exige competências linguísticas, técnicas, éticas e relacionais. A transmissão de informações precisa ser suficientemente ampla para favorecer compreensão do contexto, sem transformar o profissional em representante ou decisor.

Almeida e Souza (2017) destacam que o guia-intérprete conecta a pessoa às informações e aos espaços, mas sua intervenção não deve retirar a possibilidade de julgamento. Há diferença entre apoiar uma decisão e tomá-la. Se o profissional escolhe o percurso, resume opiniões ou responde em

nome da pessoa sem consulta, pode tornar uma atividade aparentemente acessível em experiência tutelada. A mediação emancipatória oferece elementos para que a pessoa escolha e respeita a escolha, inclusive quando ela não coincide com a preferência do mediador.

Esse princípio é central para compreender a autonomia como relação. Em sociedades complexas, todas as pessoas dependem de infraestruturas, conhecimentos e trabalho alheio. A deficiência torna alguns apoios mais visíveis, mas visibilidade não significa ausência de autonomia. Peixe pode depender de guia-interpretação para acessar um congresso e, ainda assim, decidir a quais sessões comparecer, com quem conversar, que perguntas formular e quando sair. O apoio é condição de exercício da decisão, não prova de incapacidade.

A qualidade da guia-interpretação depende de preparação. O profissional precisa conhecer previamente o local, os objetivos da atividade, a terminologia, os materiais e as preferências comunicacionais da pessoa. Também precisa selecionar informações contextuais sem ocultar aspectos considerados desagradáveis ou irrelevantes por julgamento próprio. Em uma conversa coletiva, identificar quem fala, reações e mudanças de assunto permite que a pessoa surdocega acompanhe posições e participe em momento oportuno. A neutralidade profissional não significa reduzir a informação, mas transmiti-la de modo ético e funcional.

A formação também deve problematizar o poder presente na mediação. O guia-intérprete recebe informações às quais a pessoa talvez não tenha acesso por outra via e ocupa posição de confiança. Sigilo, fidelidade, consentimento para o toque e respeito às fronteiras corporais são indispensáveis. Machado e Pedrosa (2023) mostram que desafios semelhantes aparecem na pesquisa: a participação acessível exige intermediários em algumas situações, mas os procedimentos devem preservar privacidade, autoria e voluntariedade. A presença de mediação não pode tornar a pessoa transparente aos outros.

A autonomia de Peixe não se constitui apesar do apoio, mas também por meio dele. Ela aparece quando os recursos estão sob controle da pessoa: solicitar, orientar, ajustar e dispensar. Essa formulação altera o foco das políticas. Em vez de medir quantas tarefas alguém realiza sem ajuda, pergunta-se quanto controle possui sobre os apoios e as decisões. O resultado é uma concepção mais realista

e menos capacitista de independência.

2.7 Autonomia cotidiana, mobilidade e participação social

Autonomia é frequentemente confundida com capacidade de executar uma tarefa sem assistência. Essa definição desconsidera a interdependência humana e tende a avaliar pessoas com deficiência por padrões abstratos. Uma concepção relacional entende autonomia como possibilidade de formular preferências, acessar informações, assumir riscos razoáveis e participar das decisões. A assistência pode integrar esse processo, desde que não substitua a vontade da pessoa.

Figueiredo, Chiari e Goulart (2013) investigaram comunicação e locomoção de adultos surdocegos com síndrome de Usher. Parte dos participantes relatou deslocar-se de maneira independente em trajetos conhecidos, enquanto outros buscavam essa independência ou solicitavam ajuda quando necessário. Os resultados mostram que mobilidade não é categoria binária. Conhecimento do percurso, iluminação, sinalização, apoio, treinamento e mudanças no ambiente interferem na execução. Uma mesma pessoa pode ser independente em um contexto e demandar guia em outro.

A orientação e a mobilidade incluem mais do que chegar a um destino. Envolvem compreender a organização espacial, antecipar obstáculos, identificar referências e tomar decisões durante o percurso. Na surdocegueira adquirida, mudanças sensoriais podem exigir reaprender estratégias anteriormente automatizadas. A reabilitação, conforme Bigate e Lima (2019), oferece oportunidades para construir técnicas relacionadas às necessidades dos alunos. O ensino ganha sentido quando se conecta a destinos e atividades valorizados pela pessoa, e não somente a exercícios institucionais.

As atividades de vida diária constituem outro eixo da autonomia. Cozinhar, organizar pertences, cuidar da higiene, administrar horários e usar serviços são práticas atravessadas por cultura, preferências e condições materiais. Lupetina, Kelman e Melo (2016) mostram que relações familiares podem tanto favorecer quanto limitar a realização dessas atividades. A superproteção costuma ser apresentada como cuidado, mas pode reduzir oportunidades de aprendizagem e produzir insegurança. Apoiar implica

graduar riscos, ensinar estratégias e aceitar que a pessoa realize tarefas à sua maneira.

No trabalho, barreiras comunicacionais e atitudinais podem ser mais restritivas que a condição sensorial. Figueiredo, Chiari e Goulart (2013) registraram dificuldades laborais entre participantes, indicando a necessidade de recursos e adaptações. A autonomia profissional depende de processos seletivos acessíveis, comunicação no ambiente, tecnologias, organização espacial e reconhecimento das competências. Quando colegas dirigem todas as decisões ao acompanhante ou deixam de compartilhar conversas informais, comprometem pertencimento e oportunidades de progressão.

Andrade (2018) amplia essa discussão ao mostrar a arte como campo de expressão, comunicação e percepção para pessoas surdocegas. A fruição não precisa reproduzir padrões visuais e auditivos; pode envolver textura, movimento, materialidade, vibração e exploração corporal. Ao reconhecer essas experiências, o campo artístico também se transforma. A pessoa surdocega não recebe uma versão empobrecida de uma obra supostamente completa; participa da produção de outras formas de sensibilidade.

A autonomia relacional permite superar a oposição entre dependência e independência. Peixe vive em rede, como qualquer pessoa, mas as condições dessa rede podem ser mais ou menos emancipadoras. Apoios emancipam quando ampliam informação, comunicação, mobilidade e escolha. Tutelam quando filtram o mundo, substituem respostas ou condicionam participação à obediência. A diferença não está apenas no recurso, mas na relação de poder que organiza seu uso.

2.8 A história teórico-narrativa de Peixe

A história de Peixe começa, para fins desta construção analítica, não no nascimento ou no diagnóstico, mas no momento em que a narrativa muda de direção. Durante muito tempo, diferentes pessoas falam primeiro sobre o que falta: visão, audição, velocidade, segurança ou comunicação convencional. Peixe percebe que essas descrições produzem expectativas estreitas. A literatura demonstra que esse enquadramento ainda atravessa escolas, famílias e serviços, sobretudo quando profissionais desconhecem a singularidade da surdocegueira (GALVÃO; MIRANDA, 2013; BRANCO; LEAL, 2018). O primeiro movimento da personagem é reivindicar que a

pergunta deixe de ser "o que você não consegue?" e passe a incluir "como você prefere fazer?".

Não há uma resposta única. Em determinados contextos, Peixe utiliza recursos táteis; em outros, resíduos sensoriais, memória corporal, tecnologia ou apoio humano. A narrativa recusa definir uma modalidade como mais legítima. Essa escolha dialoga com as trajetórias registradas por Lupetina e Walter (2021) e com a experiência de ensino descrita por Bigate (2022): formas de comunicação precisam corresponder à história linguística e às demandas concretas. Peixe aprende que mudar de recurso não significa perder uma identidade anterior, mas ampliar possibilidades de acesso.

O contato com outras pessoas surdocegas e com informações acessíveis permite nomear experiências antes percebidas como fracassos individuais. O cansaço de acompanhar uma modalidade inadequada, a perda de partes de uma conversa e a insegurança em ambientes novos deixam de ser interpretados exclusivamente como incapacidade. Tornam-se evidências de que a informação precisa circular de outra forma. A identidade surdocega oferece linguagem para reivindicar direitos, sem encerrar Peixe em uma categoria.

Na escola, Peixe experimenta a diferença entre estar matriculado e participar. Em uma cena, o material chega depois que a turma já concluiu a atividade; em outra, a explicação é dirigida ao profissional de apoio. Essas situações sintetizam barreiras apontadas por Galvão e Miranda (2013). A mudança ocorre quando planejamento, material, comunicação e avaliação passam a ser organizados com antecedência. Peixe deixa de cumprir tarefas paralelas e participa do mesmo objetivo pedagógico por meios acessíveis.

A relação com o guia-intérprete também se transforma. No início, pessoas dirigem perguntas ao profissional como se Peixe não estivesse presente. A prática reproduz uma associação entre apoio e incapacidade decisória. Com a delimitação de papéis, o profissional transmite a pergunta e garante acesso ao contexto, mas Peixe responde. Esse movimento sintetiza o princípio defendido por Almeida (2017) e Almeida e Souza (2017): mediação deve conectar a pessoa ao mundo sem retirar sua decisão.

Em ambientes coletivos, Peixe percebe que o conteúdo verbal não basta. Reações, deslocamentos e mudanças na cena influenciam a participação. A comunicação social háptica torna acessível parte dessas informações e reduz a sensação de receber uma conversa descontextualizada, conforme discutem Baalbaki e Bigate (2025). O recurso, contudo, é usado

mediante combinação. Peixe define sinais, áreas de contato e quantidade de informação. O corpo deixa de ser território administrado pelo profissional e permanece sob controle da pessoa.

Na vida cotidiana, Peixe constrói autonomia por aproximações. Um trajeto conhecido é explorado até que referências espaciais façam sentido; uma atividade doméstica é organizada com marcações acessíveis; um compromisso é registrado em tecnologia escolhida pela pessoa. Quando solicita ajuda, Peixe não renuncia à autonomia. Apenas seleciona uma estratégia compatível com a situação. Essa compreensão dialoga com Figueiredo, Chiari e Goulart (2013), Bigate e Lima (2019) e Lupetina, Kelman e Melo (2016), que evidenciam tanto desafios quanto processos de readaptação.

A metáfora da água retorna no final da narrativa. As correntes representam ambientes e relações que podem favorecer ou impedir movimento. Não se exige que Peixe nade contra qualquer corrente como prova de mérito. Instituições têm responsabilidade de remover obstáculos, oferecer informação e construir acessibilidade. Ao mesmo tempo, Peixe não é levado passivamente: escolhe direção, ritmo e apoio. A história de vida, mesmo teórico-narrativa, torna visível essa diferença entre ser conduzido e participar da condução.

3 Considerações finais

Este artigo discutiu protagonismo, identidade e autonomia na surdocegueira por meio de Peixe, personagem-síntese construída a partir de vinte produções acadêmicas brasileiras. A opção teórico-narrativa permitiu integrar resultados de estudos distintos sem atribuir a uma pessoa real acontecimentos que não foram coletados. Esse limite foi mantido explícito porque defender o protagonismo exige rigor na representação: não se pode criar uma voz supostamente autêntica e apresentá-la como depoimento.

O protagonismo foi compreendido como possibilidade de produzir narrativa, expressar preferências e participar das decisões. Ele não exige invulnerabilidade nem feitos extraordinários. Manifesta-se quando a pessoa pode escolher uma modalidade comunicacional, recusar um toque, solicitar descrição, orientar um profissional, fazer perguntas, assumir riscos e interpretar a própria história. A pesquisa com pessoas surdocegas deve assegurar essas condições desde o consentimento até a devolutiva.

A comunicação multimodal constitui base para todas as demais dimensões. Libras tátil, Libras em campo reduzido, fala ampliada, Tadoma, Braille, objetos de referência, tecnologias e comunicação social háptica não formam uma escala hierárquica. São possibilidades a serem combinadas segundo perfil, contexto e escolha. O tato deve ser reconhecido como forma ativa de exploração e produção de conhecimento, sempre associado ao consentimento e ao respeito às fronteiras corporais.

No campo educacional, matrícula e presença física não garantem inclusão. Planejamento antecipado, materiais acessíveis, articulação entre profissionais, expectativas de aprendizagem e avaliação por modalidades adequadas são condições para participação. O atendimento especializado precisa dialogar com a sala comum, e o profissional de apoio não pode substituir o vínculo pedagógico entre professor e estudante. Tecnologias assistivas produzem autonomia quando estão integradas a objetivos, disponíveis e sob controle do usuário.

A história de Peixe permite concluir que ir "para além dos sentidos" não significa desconsiderar o corpo ou celebrar superação individual. Significa ultrapassar a ideia de que visão e audição determinam o valor, a inteligência e a participação. Peixe conhece por um corpo inteiro, por línguas, tecnologias, memórias e relações. Quando o ambiente oferece acessibilidade, esse conhecimento se converte em ação; quando impõe barreiras, a exclusão é socialmente produzida.

Por fim, a principal contribuição da narrativa é recolocar a decisão no centro. Protagonismo não é falar pela pessoa; é criar condições para que sua comunicação produza efeitos. Identidade não é rótulo; é construção reconhecida. Autonomia não é solidão; é poder decidir em relações de apoio. Uma sociedade acessível não pede que Peixe prove continuamente capacidade para merecer participação. Ela reconhece que diferentes modos de perceber e comunicar ampliam o mundo comum.

Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes. A guia-interpretação no processo de inclusão do indivíduo com surdocegueira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 167-181, jul./set. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.49000.

ALMEIDA, Wolney Gomes; SOUZA, Jeremias Barreto. A língua de sinais e o guia-intérprete como mediador na educação da pessoa com

surdocegueira. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 67-87, jan./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v2i1.45783.

ANDRADE, Arheta Ferreira de. Surdocegueira, cartografia e decolonialidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 595-610, jul./set. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-3703000082018.

ARÁOZ, Susana Maria Mana de; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Aspectos biopsicossociais na surdocegueira**. Revista Brasileira de Educação Especi**al, Marília, v. 14, n. 1, p. 21-34, jan./abr. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100003.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; BIGATE, Thaís Ferreira. A comunicação social háptica como forma de adentrar no simbólico: uma visada discursiva. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 129-141, jan./abr. 2025. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66195.

BIGATE, Thaís Ferreira. Surdocegueira adquirida e o ensino de Libras como segunda língua: relato de experiência. **Benjamin Constan**t, Rio de Janeiro, v. 28, n. 64, e286411, 2022. Disponível em: https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/854. Acesso em: 30 jul. 2026.

BIGATE, Thaís Ferreira; LIMA, Neuza Rejane Wille. Práticas pedagógicas no processo de reabilitação de alunos com surdocegueira. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e66, p. 1-23, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X34756.

BRANCO, Ana Paula Silva Carvalho; LEAL, Daniela. Inclusão de alunos surdocegos e a atuação de professores no ensino comum: revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 323-338, abr./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X26295.

CARRIER, Greici Francieli Machado Stein; MOREIRA, Daniela Almeida. Reflexões sobre a surdocegueira: definições teóricas e um relato de experiência. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 225-245, jan./jun. 2017. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1225. Acesso em: 30 jul. 2026.

FIGUEIREDO, Marília Zannon de Andrade; CHIARI, Brasilia Maria; GOULART, Bárbara Niegia Garcia de. Comunicação em adultos surdocegos com síndrome de Usher: estudo observacional retrospectivo. **CoDAS,** São Paulo, v. 25, n. 4, p. 319-324, 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S2317-17822013000400004.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 43-60, jan./mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100004.

LUPETINA, Raffaela. A importância do tato nas formas de comunicação dos surdocegos e na interação com o mundo. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2025. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66200.

LUPETINA, Raffaela de Menezes; KELMAN, Celeste Azulay; MELO, Mário de Jesus Florindo de. Surdocegueira adquirida: o impacto dessa condição nas relações sociais do sujeito. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 22, n. 59, v. 1, p. 6-24, jan./jun. 2016.

LUPETINA, Raffaela; WALTER, Catia Crivelenti de Figueiredo. Trajetórias educacionais de pessoas com surdocegueira adquirida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0237, p. 1021-1036, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0237.

MACHADO, Rodrigo da Rocha; PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. Ética na pesquisa com a participação de pessoas surdocegas: o desafio comunicacional. **Horizontes,** Itatiba, v. 41, n. 1, e023041, 2023. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1621.

MAIA, Shirley Rodrigues; FALKOSKI, Fernanda Cristina. Formação de professores e profissionais como apoio a inclusão e participação de pessoas com surdocegueira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023013, 2023. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17930.

MAIO, Fabiana; FREITAS, Ana Paula de. (Im)possibilidades comunicativas de uma criança com surdocegueira congênita no contexto de uma instituição especializada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0010, p. 473-490, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0010.

MATA, Simara Pereira da; SORIANO, Karen Regiane; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Perspectivas de profissionais sobre a comunicação multimodal no desenvolvimento de um sujeito com surdocegueira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0003, p. 777-792, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0003.

OLIVEIRA, José Carlos de. Letramento e alfabetização de alunos com surdocegueira: desafios e possibilidades. **Revista Arqueiro**, Rio de

Janeiro, n. 39, p. 20-35, jul./dez. 2019.

SOUZA, Lara Gontijo de Castro; RAHME, Mônica Maria Farid; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Perspectivas sobre a acessibilidade para estudantes surdocegos: diálogos entre comunicação, práticas pedagógicas e tecnologia assistiva. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 105-128, jan./abr. 2025. DOI: https://doi.org/10.31513/linguistica.2025.v21n1a66193.

Capítulo 15

INCENTIVO À EXTENSÃO PARA SURDOS: ENCONTRO DE MESTRES E DOUTORES SURDOS

Luciane Cruz Silveira - DESU/INES
Luciane Rangel Rodrigues - UFRRJ

1 Introdução

A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil tem possibilitado a inserção de grupos historicamente marginalizados, entre eles a comunidade surda.

A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da Lei no10.436/2002 e do Decreto no 5.626/2005, representa um marco importante no reconhecimento dos direitos linguísticos desse grupo. Contudo, a inclusão de estudantes surdos ainda enfrenta desafios que ultrapassam o acesso, envolvendo questões relacionadas à permanência, à participação e à valorização de suas especificidades culturais e linguísticas. Nesse contexto, a extensão universitária, enquanto um dos pilares da educação superior, apresenta-se como um campo estratégico para a promoção da inclusão.

Entretanto, muitas práticas extensionistas ainda são estruturadas a partir de uma lógica ouvinte, que desconsidera a centralidade da Libras como língua de produção do conhecimento.

Observa-se que as pessoas surdas ainda desconhecem os procedimentos necessários para elaborar um projeto de pesquisa voltado ao ingresso em cursos de mestrado e doutorado. Essa dificuldade pode contribuir para a reprovação de propostas em processos seletivos, especialmente quando não há orientação adequada sobre estrutura acadêmica, objetivos, metodologia e fundamentação teórica. Diante desse contexto, o projeto de Extensão Universitária busca estimular e apoiar a formação acadêmica de alunos surdos, oferecendo orientações sobre elaboração de projetos, produção científica e preparação para a continuidade dos estudos na pós-graduação.

A presença de mestres e doutores surdos na Extensão Universitária evidencia a importância de ações acadêmicas voltadas à valorização da Libras, da pesquisa e da produção de conhecimento pela comunidade surda. No entanto, ainda há desafios para garantir maior visibilidade, valorização e incentivo às ações voltadas ao apoio de projetos de pesquisa e extensão, à formação para o uso do Currículo Lattes e à produção de artigos científicos. Assim, este artigo tem como objetivo analisar a potencialidade da Extensão Universitária na construção de conhecimentos e no fortalecimento da trajetória acadêmica de estudantes surdos.

A implementação de ações de Extensão Universitária no Rio de Janeiro amplia as possibilidades de participação de alunos surdos em programas, pesquisas e projetos acadêmicos. Essa iniciativa dialoga com a Constituição Federal de 1988, que reconhece a importância do ensino, da pesquisa e da extensão, ressaltando o compromisso da universidade com a formação democrática, a equidade e o desenvolvimento social, cultural, ético, humano e econômico.

O projeto de extensão Encontro Carioca de Mestres e Doutores Surdos foi criado por meio da parceria entre as professoras Luciane Cruz, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e Luciane Rangel, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A atividade ocorreu no INES, no Rio de Janeiro, nos anos de 2024 e 2025, com o objetivo de estimular pessoas surdas a participarem do meio acadêmico, conhecerem trajetórias de mestres e doutores surdos e se aproximarem das práticas de pesquisa, extensão e produção científica. Nesse contexto, o projeto emerge como uma iniciativa relevante, ao promover a visibilidade acadêmica, o protagonismo surdo e a valorização da Libras no contexto universitário.

2 Fundamentos teóricos

A extensão universitária pode ser compreendida, a partir da perspectiva de Paulo Freire, como prática dialógica e transformadora, baseada na troca horizontal de saberes. Essa concepção rompe com a lógica tradicional de transmissão de conhecimento e propõe uma universidade comprometida com a transformação social.No contexto da surdez, essa perspectiva exige o reconhecimento da Libras como língua legítima de produção acadêmica. A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky reforça o

papel central da linguagem no desenvolvimento cognitivo, evidenciando que o acesso à língua natural do sujeito é fundamental para a aprendizagem.

Os Estudos Surdos, conforme discutidos por Carlos Skliar (1979), propõem uma ruptura com a visão medicalizante da surdez, compreendendo-a como diferença linguística e cultural. Tal abordagem implica a necessidade de práticas acadêmicas que valorizem a Libras e a cultura surda.

2.1 O Encontro de Mestres e Doutores Surdos como espaço de formação, pesquisa e extensão

O Encontro de Mestres e Doutores Surdos configura-se como um espaço de produção e circulação de conhecimento em Libras, contribuindo para a valorização de epistemologias visuais e gestuais. À luz da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, pode ser compreendido como uma prática de "ecologia de saberes", ao reconhecer diferentes formas de produção do conhecimento.

Além disso, o evento fortalece a identidade surda, conforme discutido por Karin Strobel (2007), ao promover um espaço de pertencimento e reconhecimento cultural. Presença de mestres e doutores surdos também contribui para a construção de referências acadêmicas, incentivando novos estudantes a ingressarem na pós-graduação.

> Nas representações diferenciadas acerca de surdos que se destacaram e tiveram influências ao longo da história, cada sujeito surdo torna-se participante obrigatório em uma competição que vai determinar se vai ser estereotipado ou não, porque se não 'falar' ou 'ouvir' como o esperado pela sociedade, poderá ser definido como possuidor de uma incapacidade ou de incompetência (STROBEL, 2007, p. 20).

As dificuldades enfrentadas por pessoas surdas para ingressar em cursos de mestrado e doutorado também estão relacionadas às barreiras linguísticas e institucionais presentes no espaço universitário. Rosas (2015) destaca que, quando a universidade não oferece abertura para acadêmicos surdos e para pesquisas que envolvem a Libras, contribui para a negação dos direitos linguísticos dessa comunidade linguística.

> A universidade, quando não abre suas portas para estes acadêmicos e para pesquisas envolvendo a Libras, nega o direito linguístico de uma vertente social que, apesar de presente cotidianamente na sociedade, ainda tem suas possibilidades negadas por preconceitos e pré-conceitos sociais. (ROSAS, 2015, p.08).

Observa-se que muitas pessoas surdas enfrentam barreiras linguísticas relacionadas ao uso do portugues escrito, especialmente em contextos acadêmicos. Em muitos casos, as universidades ainda não reconhecem plenamente a possibilidade de elaboração e apresentação de projetos em Libras, o que pode limitar o acesso de candidatos surdos aos cursos de mestrado e doutorado.

> Eu lutava por sobreviver na diferença. Não podia admitir uma visão clínica do surdo, o surdo como deficiente. [...] Muitas vezes, implicações e conflitos aconteciam com professores e com alguns colegas que não conheciam mais a fundo aspectos culturais implicados na vida dos surdos. Doía que a pessoa surda não era vista como sujeito. Incomodava-me a forma como contavam o surdo. Era necessário fazer uma virada, era necessário fazer acontecer uma mudança. (PERLIN, 1998, p. 11)

Os candidatos surdos que ingressam em processos seletivos de mestrado e doutorado, em geral, realizam provas escritas em Língua Portuguesa, considerada sua segunda língua. Essa exigência pode produzir barreiras linguísticas, especialmente quando as instituições não adotam critérios de avaliação compatíveis com a condição bilíngue dos sujeitos surdos. Em muitos casos, a correção da prova escrita privilegia normas do portugues como primeira língua, o que pode resultar em notas mais baixas e limitar o acesso de pessoas surdas à pós-graduação. De acordo com Lodi (2013),

> [...] da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução. (Lodi, 2013, p. 54).

Ao participar desse encontro, o sujeito surdo busca adquirir conhecimento, acessar informações, interagir com o meio acadêmico, ampliar sua aprendizagem e compreender melhor os caminhos da pesquisa científica. Além disso, o evento possibilita o compartilhamento de trajetórias acadêmicas, pesquisas e experiências de profissionais surdos que atuam em diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a construção de referências e para o incentivo à continuidade dos estudos.

O Encontro contou com a participação de professoras surdas e ouvintes, vinculadas a diferentes universidades e áreas do conhecimento. Essa diversidade contribuiu para ampliar o diálogo acadêmico, fortalecer a troca de experiências e valorizar a presença de pesquisadores surdos nos espaços de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, a trajetória educacional da pessoa surda exige estratégias de ensino adequadas, metodologias e ambientes linguísticos que respeitam a Libras, a cultura surda e os processos de interação em Libras. O Encontro de Mestres e Doutores Surdos fortalece esses princípios ao promover um espaço acadêmico , valorizando a produção científica em Libras e ampliando as oportunidades de participação e permanência de alunos surdos na pós-graduação.

2.2 Extensão Universitária e Inclusão de Surdos: aprofundamento teórico

No Brasil, a inclusão de pessoas surdas tem ocupado lugar de destaque nas políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, e a Lei nº 14.191/2021 reconhece a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, ofertada em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua. Nesse contexto, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, reafirma "a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem, respeitadas as especificidades e necessidades educacionais dos estudantes, como orientações para a formulação e a implementação das políticas educacionais" (BRASIL, 2026).

A discussão também se articula ao PNE 2026, especialmente ao Objetivo 16, referente à Pós-Graduação *stricto sensu*, que busca "ampliar a formação de mestres e doutores, de maneira equitativa e inclusiva, com melhoria contínua da qualidade dos programas de pós-graduação e foco na prospecção e na solução dos problemas da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, econômico, social e ambiental do País" (BRASIL, 2026).

Nesse contexto, as estratégias 16.1, 16.2, 16.4 e 16.5 dialogam diretamente com a necessidade de ampliar o acesso, a permanência e a conclusão de pessoas surdas em cursos de mestrado e doutorado, considerando as barreiras linguísticas, as políticas de assistência estudantil, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a implementação de ações afirmativas na pós-graduação.

As estratégias do Objetivo 16 do PNE 2026 que mais dialogam com esta discussão são as estratégias 16.1, 16.2, 16.4 e 16.5:

- A Estratégia 16.1 relaciona-se à ampliação do acesso à pós-graduação *stricto sensu,* considerando a equidade regional, social, linguística e a inclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido, contribui para pensar o ingresso de pessoas surdas em cursos de mestrado e doutorado.
- A Estratégia 16.2 destaca a importância da permanência, das bolsas e da assistência estudantil, aspectos fundamentais para que alunos surdos possam ingressar, permanecer e concluir sua formação na pós-graduação.
- A Estratégia 16.4 aborda a articulação entre graduação e pós-graduação, integrando ensino, pesquisa e extensão. Essa estratégia dialoga diretamente com projetos de extensão voltadas à formação acadêmica de pessoas surdas.
- A Estratégia 16.5 trata das ações afirmativas na pós-graduação, considerando a participação social, linguística e de grupos historicamente excluídos. Para a comunidade surda, essa estratégia pode contribuir para defender práticas avaliativas mais acessíveis, o reconhecimento da Libras e a valorização das especificidades linguísticas dos candidatos surdos.

A discussão sobre a inclusão de pessoas surdas na extensão universitária exige uma compreensão ampliada do próprio conceito de universidade e de sua função social. Conforme propõe Paulo Freire (1979), a extensão não deve ser entendida como mera transmissão de conhecimento, mas como prática dialógica, na qual os sujeitos envolvidos constroem saberes de forma horizontal. Essa perspectiva rompe com a lógica bancária da educação e aponta para uma relação mais democrática entre universidade e sociedade.

Ao transpor essa concepção para o contexto da surdez, evidencia-se que a inclusão não pode se limitar à presença física de estudantes surdos, mas deve envolver a garantia de condições efetivas de participação. Isso implica reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução, produção e circulação do conhecimento, e não apenas como recurso acessório de tradução. De acordo com Silveira (2002), "A Libras como língua de instrução e a sua fluência são denominadas atitudes linguísticas da comunidade surda e são de extrema importância, pois a língua surge

por meio do contato cotidiano e rotineiro com surdos, assim, ouvintes se tornam verdadeiramente bilíngues." (Silveira, 2022, p. 73).

Sob a ótica da teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (1991), a linguagem desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo e na constituição dos sujeitos. Nesse sentido, negar ou limitar o uso da língua de sinais no ambiente acadêmico significa restringir possibilidades de aprendizagem e de produção intelectual. A Libras, portanto, deve ser compreendida como instrumento mediador fundamental nos processos de ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, os Estudos Surdos, conforme sistematizados por Carlos Skliar (1979), propõem uma mudança paradigmática ao deslocar a surdez do campo da deficiência para o campo da diferença. Essa abordagem rompe com a visão medicalizante e patologizante, reconhecendo a comunidade surda como grupo linguístico e cultural específico. Tal perspectiva exige que a universidade repense suas práticas extensionistas a partir de uma lógica intercultural e bilíngue.

2.3 O Encontro de Mestres e Doutores Surdos como produção de epistemologias outras

A análise do Encontro de Mestres e Doutores Surdos pode ser aprofundada a partir do conceito de "ecologia de saberes", proposto por Boaventura de Sousa Santos (2011). Para o autor, a ciência moderna construiu-se historicamente a partir da exclusão de outras formas de conhecimento, consideradas inferiores ou não científicas. Nesse contexto, iniciativas que valorizam a Libras como língua acadêmica representam uma ruptura com essa lógica excludente.

O encontro, ao possibilitar a apresentação de pesquisas em língua de sinais, promove o reconhecimento de epistemologias visuais e gestuais, ampliando as formas de produção e validação do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma prática contra-hegemônica, que desafia os padrões tradicionais da academia e contribui para a construção de uma ciência mais plural. Segundo Rezende (2010, p.156) "A inversão epistemológica é a estratégia da resistência surda; uma resistência que produz outros significados: não os da norma da soberania ouvinte".

Essa discussão também dialoga com a noção de identidade surda, desenvolvida por Karin Strobel (2007), que a compreende como construção social, histórica e cultural. Nesse sentido, espaços como o encontro são

fundamentais para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a afirmação de uma identidade coletiva, especialmente em contextos historicamente marcados pela exclusão.

Adicionalmente, ao reunir mestres e doutores surdos, o evento contribui para a constituição de modelos de referência acadêmica, elemento essencial para a permanência e o sucesso de novos estudantes surdos. Essa dimensão simbólica é frequentemente negligenciada, mas possui impacto significativo na trajetória acadêmica desses sujeitos. Segundo Linhares (2019),

> A relação entre a singularidade dos sujeitos nas produções de saberes é onde se incluem as emergências de narrativas em ontologias e epistemologias Surdas. Mais especificamente esse estudo se debruça sobre as epistemologias Surdas brasileiras, reconhecendo a produção de saberes sobre as pessoas surdas em nosso país como um promissor campo em ascensão nas últimas duas décadas. Um campo que tem se destacado à medida que avança dialogicamente se articulando com diversas outras áreas de conhecimento. (Linhares, 2019, p. 25)

A inclusão de surdos na universidade também pode ser analisada a partir das relações de poder que atravessam a produção do conhecimento. Como destaca Michel Foucault, o saber está intrinsecamente ligado ao poder, sendo produzido e legitimado por determinadas estruturas institucionais. Nesse sentido, a predominância da língua portuguesa como língua científica pode ser entendida como mecanismo de exclusão de outros modos de expressão, como a Libras.

Assim, promover a inclusão de surdos na extensão universitária implica também questionar quais conhecimentos são considerados válidos e quais sujeitos são autorizados a produzi-los. Trata-se de um movimento que vai além da acessibilidade, envolvendo a disputa por reconhecimento e legitimidade no campo acadêmico.

Essa reflexão é fundamental para compreender que a inclusão não é um processo neutro, mas atravessado por tensões, disputas e transformações institucionais. Portanto, iniciativas como o Encontro de Mestres e Doutores Surdos não apenas ampliam a participação, mas também contribuem para redefinir os próprios critérios de produção e validação do conhecimento.

3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, baseada na análise de experiências extensionistas realizadas no âmbito do Encontro de Mestres e Doutores Surdos.

No ano de 2024, foram realizados dois encontros presenciais, com palestras e oficinas voltadas à formação acadêmica. Destacam-se atividades relacionadas à construção do currículo Lattes e à elaboração de projetos de pesquisa, conduzidas pela professora doutora Angela Baalbaki vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Em 2025, foram realizados mais dois encontros presenciais, com a participação da professora doutora Betty Lopes da Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), que apresentou sua trajetória acadêmica, incluindo dissertação e tese, em dois dias distintos.

Os encontros foram realizados prioritariamente em Libras, sem necessidade de mediação constante por intérpretes, sendo esta utilizada apenas de forma pontual para acessibilidade de participante ouvinte.

4 Resultados e discussão

Os resultados indicam impactos positivos na formação acadêmica dos participantes, incluindo estudantes de graduação, pós-graduação e candidatos ao mestrado.

Observou-se que muitos participantes apresentavam dificuldades relacionadas à elaboração de projetos de pesquisa, compreensão do percurso acadêmico e organização do currículo Lattes. As atividades contribuíram para o esclarecimento dessas questões, promovendo maior autonomia acadêmica.

Um aspecto central foi a realização dos encontros em Libras, o que proporcionou maior clareza na comunicação, segurança e sentimento de pertencimento. Essa experiência reforça, conforme Ronice Müller de Quadros, a importância do acesso à língua natural no processo de aprendizagem.

Além disso, a centralidade da Libras pode ser compreendida como um deslocamento das relações de poder no espaço acadêmico, historicamente marcado pela hegemonia da língua portuguesa, conforme discutido por Carlos Skliar (1998).

Os resultados indicam impactos positivos na formação acadêmica dos participantes, incluindo estudantes de graduação, pós-graduação e candidatos ao mestrado e doutorado.

Observou-se que muitos participantes apresentavam dificuldades relacionadas a elaboração de projetos de pesquisa, compreensão do percurso acadêmico e organização do Currículo Lattes, as atividades contribuíram para o esclarecimento dessas questões, promovendo maior autonomia acadêmica.

Um aspecto central foi a realização dos encontros em libras, o que proporcionar maior clareza na comunicação, segurança e sentimento de pertencimento. Essa experiência reforça, conforme Ronice de Quadros, a importância do acesso à língua natural no processo de aprendizagem

Além disso, a centralidade da Libras pode ser compreendida como um deslocamento das relações de poder no espaço acadêmico da língua portuguesa, conforme discutido por Carlos Skliar (1998), foi professor mais respeitado da comunidade de surdos.

Incentivar o ingresso de pessoas surdas na pós graduação stricto sensu, especialmente em cursos de mestrado e doutorado, implica reconhecer as múltiplas camadas de desigualdade que atravessam esse percurso formativo. se tais níveis já se configuram como desafiadores para estudantes ouvintes, para sujeitos surdos essas dificuldades são intensificadas por barreiras linguísticas, culturais e instituições. conforme argumenta Carlos Skliar, a organização da universidade uma lógica ouvinte tende a inviabilizar a diferença surda, ao não reconhecer plenamente a língua de sinais como língua legítima de produção do conhecimento. nessa direção, o acesso a língua brasileira de sinais torna-se condição essencial para o desenvolvimento acadêmico, uma vez que, segundo Ronice Muller, a língua de sinais desempenha papel central na constituição cognitiva e na mediação dos processos de aprendizagem de sujeitos surdos.

A compreensão do que significa realizar uma pesquisa científica envolvendo rigor metodológico, aprofundamento teórico e produção sistemática de conhecimento nem sempre está acessível e estudantes surdos, sobretudo quando essas informações circulam predominantemente em língua portuguesa. nesse sentido, a apresentação de dissertações e teses por pesquisadores surdos, em libras, configura-se como uma estratégia potente de mediação do conhecimento acadêmico. tal prática contribui para o que Karin Strobel denomina fortalecimento de identidade surda, ao possibilitar que esses sujeitos se reconhecem surda, ao possibilitar que esses

sujeitos se reconheçam como produtores de conhecimento e participantes legítimos da comunidade científica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à extensão universitária para surdos é fundamental para a construção de uma educação superior inclusiva e equitativa. O Encontro de Mestres e Doutores Surdos demonstra o potencial de práticas que valorizam a Libras, promovem o protagonismo surdo e ampliam a participação acadêmica.

Iniciativas como essa contribuem não apenas para a inclusão, mas para a transformação das práticas universitárias, apontando para uma universidade bilíngue, plural e socialmente comprometida.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 15 abr. 2026

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LINHARES, Ramos Santos de Almeida. Traduzir a surditude: diálogos entre pesquisadores surdos do Brasil e a tradutologia das línguas de sinais. 2019. 241 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 39(1), 49-63, 2013.

PERLIN, G. O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade. 2003. Dissertação (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos. 2010. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ROSAS, E. F. Ingresso e interação dos alunos surdos na pós-graduação. 6° SBECE 3° SIECE – EDUCAÇÃO, TRANSGRESSÕES, NARCISISMO. Anais Eletrônicos, Bianual, 2015.

SILVEIRA, Luciane Cruz. O ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues em curso de pedagogia: uma perspectiva da linguística aplicada. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Letras. Rio de Janeiro, 2022.

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

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Muller. Estudos Surdos II. Série de Pesquisas. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. Cap. 1. p. 18-37.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A presença de mestres e doutores surdos na universidade transforma modos de ensinar, pesquisar e produzir conhecimento. Suas trajetórias ampliam o diálogo entre línguas, culturas e experiências, afirmando a comunidade surda como protagonista da vida acadêmica e da construção de uma ciência plural. *Protagonismo Surdo na Academia: Mestres, Doutores e a Construção de Saberes Bilíngues na Universidade* reúne reflexões, pesquisas e experiências sobre as conquistas e os desafios da educação bilíngue no ensino superior. Os capítulos discutem o letramento acadêmico, o português como segunda língua, a formação de pesquisadores, a tradução e interpretação em Libras, as tecnologias, a inteligência artificial e as políticas de acessibilidade e permanência. Ao valorizar a Libras como língua de produção e circulação do conhecimento, a obra evidencia a contribuição de pesquisadores surdos para a elaboração de novas perspectivas teóricas e práticas educacionais. Reconhecer esse protagonismo implica assegurar direitos linguísticos, enfrentar barreiras institucionais e acolher os saberes constituídos a partir das experiências da comunidade surda. Dirigido a pesquisadores, docentes, estudantes, tradutores e intérpretes de Libras e gestores educacionais, este livro convida à construção de uma universidade em que a diversidade linguística e cultural seja parte constitutiva da formação acadêmica e da produção científica.

ISBN 978-656135325-0

EDITORA
ILUSTRAÇÃO