

VOLUME 1

HOMENS SURDOS NA PESQUISA:

FORMAÇÃO, TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS
E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Organizadores

Deonísio Schmitt

Maurício Damasceno Souza

Adriano de Oliveira Gianotto

Diego Leonardo Pereira Vaz



**HOMENS SURDOS NA PESQUISA: FORMAÇÃO,
TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PRODUÇÃO DE
CONHECIMENTO**

Organizadores

Deonísio Schmitt

Maurício Damasceno Souza

Adriano de Oliveira Gianotto

Diego Leonardo Pereira Vaz

HOMENS SURDOS NA PESQUISA: FORMAÇÃO, TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

1º Volume

EDITORA RIES - IMAGENS DOS ESTUDOS SURDOS

PARANAVAÍ - PARANÁ - BRASIL

2026



EDITORIA RIES - IMAGENS DOS ESTUDOS SURDOS

Paranavaí - Paraná - Brasil

www.editoraries.com.br - contato@editoraries.com.br

Editor-chefe: Taynan Alécio da Silva

Organização: Deonísio Schmitt; Maurício Damasceno Souza;
Adriano de Oliveira Gianotto; Diego Leonardo Pereira Vaz.

Revisão textual: Rosineia dos Santos Aragão Sanches

Projeto gráfico e diagramação: Débora Gonçalves Ribeiro Dias.

Capa: concepção visual desenvolvida a partir de ideias dos organizadores surdos, com apoio do ChatGPT.

ISBN: 978-65-02-35495-7

DOI da obra: <https://doi.org/10.68044/d9e69x11>

© 2026 Editora RIES - Imagens dos Estudos Surdos

© 2026 dos autores

LICENÇA DE USO

Esta obra está licenciada sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). É permitida a reprodução total ou parcial, o compartilhamento, a adaptação e a distribuição do conteúdo, em qualquer meio ou formato, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores e à Editora RIES - Imagens dos Estudos Surdos, indicada a licença e informadas eventuais alterações.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Homens surdos na pesquisa : volume 1 [livro eletrônico] : formação, trajetórias acadêmicas e produção de conhecimento / organização Deonísio Schmitt...[et al.]. --
Paranavaí, PR : Ed. dos Autores, 2026.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-02-35495-7

1. Educação 2. Homens 3. Língua de sinais
4. Língua brasileira de sinais - Estudo e ensino
5. Linguística 6. Professores - Formação 7. Pesquisa
- Brasil 8. Surdos - Educação - Linguagem I. Schmitt,
Deonísio.

26-394398.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisadores : Educação 370

Livia Dias Vaz - Bibliotecária - CRB-8/9638

Conselho Editorial



Pesquisadores Surdos

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Carolina Bernal Mazacotte
Prof^ª. Dr^ª. Carla Damasceno de Moraes
Prof. Me. Carlos Roberto Martins
Prof. Dr. Deonísio Schmitt
Prof. Me. Daniel Lopes Romeu
Prof^ª. Dr^ª. Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Prof. Me. Diego Alexandre Hackl
Prof. Me. Diego Leonardo Pereira Vaz
Prof. Me. Darley Goulart Nunes
Prof. Me. Geraldo Venceslau de Lima Júnior
Prof. Me. Gleison Fabian Rocha
Prof^ª. M^a. Hannah Araújo Rosendo
Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Boldo
Prof. Dr. Magno Prado Gama Prates
Prof^ª. M^a. Marceli Lucia Paveglío Romeu
Prof^ª. M^a. Nyce Marcelle de Leon Rocha
Vieira de Melo
Prof^ª. M^a. Karine Martins Cunha Venceslau
Prof^ª. M^a. Sílvia Saraiva de França Calixto
Prof. Me. Tales Douglas Moreira Nogueira

Pesquisadores Ouvintes

Prof. Me. Adão Rodrigues de Sousa
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins
Prof^ª. Dr^ª. Clarice Fabiano Costa Palavissini
Prof^ª. Dr^ª. Ivanilda de Almeida Meira
Novaes
Prof^ª. M^a. Isabela Marinho Menezes
Prof^ª. M^a. Késia Caroline da Silva Santos
Prof^ª. M^a. Maria Luíza da Luz Munhoz
Prof. Me. Paulo Vinícius Trevisan
Prof. Me. Robson Erivelton Pereira
Prof. Me. William Veloze Francioni
Prof^ª. M^a. Luziete Cristina da Silva
Prof^ª. M^a. Regiane Abrahão
Prof. Me. Rodrigo Medeiros
Prof^ª. M^a. Rosinéia dos Santos Aragão
Sanches
Prof. Me. Vinicius Lubel Orizio

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	14
HOMENS SURDOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: EXPERIÊNCIAS, CULTURAS, MASCULINIDADES E PERTENCIMENTOS	
<i>Murilo Rocha Nunes, Mauricio Damasceno Souza e Taynan Alécio da Silva</i>	
CAPÍTULO 2.....	43
TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE HOMENS SURDOS: DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS	
<i>Marcos Paulo de Almeida</i>	
CAPÍTULO 3.....	67
LIBRAS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: VISUALIDADE, LINGUAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	
<i>Leonardo Adonis de Almeida</i>	
CAPÍTULO 4.....	91
ACESSO E PERMANÊNCIA DE HOMENS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS, BARREIRAS LINGUÍSTICAS E DESAFIOS À INCLUSÃO	
<i>Marcos Paulo de Almeida</i>	
CAPÍTULO 5.....	114
FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES SURDOS: TRAJETÓRIAS, IDENTIDADE, SABERES E DESAFIOS NA DOCÊNCIA EM LIBRAS	
<i>Carlos Roberto Martins, Eduardo Alberto Megda, Marco Aurélio Rocha Di Franco, Pedro Henrique de Macêdo Silva, Marcos Paulo de Almeida e Rivaél Mateus Fabricio</i>	
CAPÍTULO 6.....	138
HOMENS SURDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS, PERMANÊNCIA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA	
<i>Carlos Roberto Martins e Leonardo Adonis de Almeida</i>	

CAPÍTULO 7.....	162
-----------------	-----

**METODOLOGIAS VISUAIS E AUTORIA SURDA NA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PRÁTICAS DE PESQUISA
DESENVOLVIDAS POR PESQUISADORES SURDOS**

*Valdicley Pereira Campos, Mauricio Damasceno Souza, Ivanildo de Medeiros
Oliveira e Deonísio Schmit*

CAPÍTULO 8.....	185
-----------------	-----

**ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NA PESQUISA, NOS EVENTOS E NAS
PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS**

Marcos Paulo de Almeida e André Daniel Paixão

CAPÍTULO 9.....	207
-----------------	-----

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA
FORMAÇÃO DE PESQUISADORES SURDOS: INTELIGÊNCIA
ARTIFICIAL, LIBRAS E INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Ricardo Heberle

CAPÍTULO 10.....	231
------------------	-----

**MASCULINIDADES SURDAS E INTERSECCIONALIDADES: RAÇA,
CLASSE, GÊNERO E SEXUALIDADE**

Mauricio Damasceno Souza e Davi Pereira da Silva Júnior

CAPÍTULO 11.....	255
------------------	-----

**PROTAGONISMO, LIDERANÇA E REDES DE COLABORAÇÃO ENTRE
HOMENS SURDOS: ASSOCIATIVISMO, MOVIMENTO SOCIAL E
PRODUÇÃO DE SABERES**

Davi Pereira da Silva Júnior, Valdicley Pereira Campos

CAPÍTULO 12.....	278
------------------	-----

**PESQUISADORES SURDOS NO BRASIL: TRAJETÓRIAS
ACADÊMICAS, DESAFIOS ATUAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E
PERSPECTIVAS FUTURAS**

Marco Aurélio Rocha Di Franco, Ramon Dias de Araújo

APRESENTAÇÃO

A obra *Homens surdos na pesquisa: formação, trajetórias acadêmicas e produção de conhecimento*, em seu primeiro volume, reúne reflexões sobre a presença e a atuação de homens surdos em diferentes espaços de formação, investigação e participação social. Ao colocar suas experiências no centro do debate, a coletânea reconhece a pluralidade das trajetórias surdas e a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na construção e na circulação do conhecimento.

Os capítulos percorrem temas interligados: formação identitária e masculinidades; experiências escolares; educação bilíngue; acesso e permanência no ensino superior; docência; pós-graduação; metodologias visuais e autoria surda. Também abordam acessibilidade linguística em pesquisas, eventos e publicações científicas, tecnologias digitais e inteligência artificial, interseccionalidades, redes de colaboração, protagonismo e perspectivas para pesquisadores surdos no Brasil.

Ao reunir essas discussões, o livro convida o leitor a compreender que o ingresso em instituições de ensino e pesquisa, embora fundamental, não garante, por si só, a participação em condições equitativas. É necessário considerar as barreiras linguísticas, as práticas institucionais, os recursos de acessibilidade e

o reconhecimento da Libras e da visualidade como dimensões constitutivas da atividade acadêmica. A produção científica de pesquisadores surdos não se limita a um objeto de estudo: envolve autoria, escolhas metodológicas, diálogo e contribuição para diferentes campos do saber.

Esta publicação também evidencia que não existe uma trajetória única de homem surdo. Identidades, percursos educacionais e experiências profissionais são atravessados por condições sociais, culturais e históricas diversas. Esperamos que os textos aqui reunidos incentivem novas pesquisas, ampliem o diálogo entre pesquisadores surdos e ouvintes e contribuam para práticas acadêmicas mais acessíveis, colaborativas e atentas à diversidade.

Organizadores

Deonísio Schmitt

Maurício Damasceno Souza

Adriano de Oliveira Gianotto

Diego Leonardo Pereira Vaz

PREFÁCIO

A produção do conhecimento científico constitui um espaço de construção de saberes, reconhecimento de identidades e transformação das relações sociais. Entretanto, para muitos homens surdos, o percurso acadêmico ainda é atravessado por barreiras linguísticas, comunicacionais e institucionais que interferem nas possibilidades de acesso, permanência e participação. Nesse contexto, reconhecer suas trajetórias significa compreender que os sujeitos surdos não são apenas participantes das pesquisas, mas também pesquisadores, professores, autores e produtores de conhecimentos.

A obra *Homens surdos na pesquisa: formação, trajetórias acadêmicas e produção de conhecimento*, em seu primeiro volume, nasce do propósito de reunir reflexões sobre as experiências de homens surdos em diferentes contextos educacionais e científicos. Os capítulos apresentam discussões que articulam formação identitária, masculinidades, escolarização, educação bilíngue, ensino superior, formação docente, pós-graduação e produção acadêmica, considerando a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e das experiências visuais.

Ao longo desta coletânea, o leitor encontrará reflexões sobre desafios enfrentados por homens surdos em suas trajetórias escolares e universitárias, bem como sobre as estratégias de resistência, os processos de formação profissional e as possibilidades de participação

na pesquisa científica. As discussões também contemplam metodologias visuais, autoria surda, acessibilidade linguística, tecnologias digitais, inteligência artificial e redes de colaboração, evidenciando diferentes dimensões da produção do conhecimento.

Outro aspecto relevante da obra consiste no reconhecimento da diversidade das experiências masculinas surdas. As relações entre identidade, raça, classe, gênero, sexualidade e pertencimento demonstram que não existe uma única maneira de ser homem surdo. Cada trajetória é constituída por experiências particulares, condições históricas e relações sociais que precisam ser consideradas na compreensão dos processos formativos e acadêmicos.

A presença de pesquisadores surdos nos espaços universitários também suscita reflexões sobre as condições necessárias para uma participação acadêmica efetiva. Não basta assegurar o ingresso nas instituições: é fundamental que a acessibilidade linguística, a valorização da Libras, as práticas pedagógicas visuais e o reconhecimento da autoria surda estejam presentes nas diferentes etapas da formação e da produção científica.

Esta publicação convida pesquisadores, professores, estudantes e demais interessados nos Estudos Surdos a ampliar o diálogo sobre a participação de homens surdos na construção do conhecimento. Mais do que apresentar experiências individuais, a coletânea abre possibilidades para novas investigações, debates e

práticas que reconheçam a diversidade das trajetórias acadêmicas e a contribuição dos pesquisadores surdos para a ciência.

Que a leitura desta obra inspire novas reflexões, fortaleça redes de colaboração e incentive a presença de sujeitos surdos como protagonistas de suas próprias produções científicas. Que cada capítulo represente uma oportunidade de reconhecer histórias, compartilhar conhecimentos e ampliar os horizontes da pesquisa acadêmica.

Boa leitura!
Editora RIES - Imagens dos Estudos Surdos
2026

CAPÍTULO 1

HOMENS SURDOS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO IDENTITÁRIA: EXPERIÊNCIAS, CULTURAS, MASCULINIDADES E PERTENCIMENTOS



<https://doi.org/10.68044/xe14tm71>

Murilo Rocha Nunes ¹

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)



Mauricio Damasceno Souza ²

Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e professor efetivo do Instituto de Letras da UFBA.



Taynan Alécio da Silva ³

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).



RESUMO: Este artigo analisa os processos de formação identitária de homens surdos, considerando a articulação entre experiências visuais, cultura surda, Libras, masculinidades e pertencimentos comunitários. De caráter teórico-bibliográfico, o estudo dialoga com pesquisas sobre identidade surda, cultura, sociabilidade, gênero, heteronormatividade, relações afetivas e interseccionalidades. Argumenta-se que a identidade de homens surdos não pode ser compreendida como categoria homogênea, pois se constitui em relações sociais atravessadas por língua, geração, raça, sexualidade, classe, território e trajetórias educacionais. A Libras e a convivência com pares surdos aparecem como dimensões centrais de reconhecimento, produção de subjetividade e fortalecimento do pertencimento. Ao mesmo tempo, normas hegemônicas de masculinidade podem produzir hierarquias entre diferentes modos de ser homem, inclusive no interior das práticas linguísticas. Conclui-se que pensar masculinidades surdas exige reconhecer pluralidade, diferença e agência, valorizando experiências comunitárias capazes de ressignificar identidades e ampliar formas de existência, resistência e participação social em diferentes contextos sociais e culturais.

Palavras-chave: Homens surdos; Identidade surda; Masculinidades; Pertencimento.

INTRODUÇÃO

A formação identitária de homens surdos constitui um campo de análise que exige superar leituras que tratam tanto a surdez quanto a masculinidade como experiências universais, fixas ou homogêneas. A condição de ser homem e ser surdo é produzida em relações históricas, linguísticas, culturais, afetivas e políticas, nas quais diferentes marcadores sociais se articulam. Desse modo, compreender tais processos implica considerar a centralidade da Libras, as experiências visuais, a participação em comunidades surdas, as trajetórias educacionais e profissionais, os vínculos familiares e de

amizade, bem como as normas sociais que definem quais condutas, corpos e performances são reconhecidos como masculinos. A identidade, nessa perspectiva, não é um atributo isolado do indivíduo, mas uma construção relacional que se reorganiza no contato com o outro e com os espaços sociais em que o sujeito circula.

Os Estudos Surdos têm contribuído para deslocar a surdez do campo exclusivo da deficiência e da normalização para perspectivas que reconhecem a diferença linguística e cultural. Nesse deslocamento, a língua de sinais deixa de ser compreendida como recurso auxiliar e passa a ocupar lugar estruturante na constituição subjetiva, na produção cultural e no pertencimento coletivo. Pereira *et al.* (2025, p. 245-247) ressaltam que a Libras participa da construção de significados, da cognição e da identidade, enquanto o contato com a comunidade surda favorece uma subjetividade positiva. Esse entendimento é particularmente relevante para pensar homens surdos, pois permite examinar como formas de ser homem são negociadas dentro de universos visuais e sinalizados, e não apenas a partir de modelos construídos por referenciais ouvintes.

A discussão torna-se ainda mais complexa quando se considera que masculinidade não corresponde simplesmente ao sexo ou à identidade de gênero. Trata-se também de um conjunto de expectativas sociais que atribui valor a determinadas posturas, gestos, expressões, sexualidades e modos de ocupar espaços. Oliveira e Stella (2025)

demonstram que valores heteronormativos podem circular inclusive por sinais da Libras utilizados para nomear homens cisgêneros heterossexuais e gays, associando a figura do homem heterossexual a firmeza, correção e força, ao mesmo tempo que formas não hegemônicas de masculinidade podem ser representadas por sentidos de fraqueza ou desvio. A linguagem, portanto, não apenas descreve identidades: ela participa da produção e da hierarquização de modos de existência.

Entretanto, reduzir a experiência de homens surdos às pressões da masculinidade hegemônica produziria outra forma de simplificação. Os materiais analisados evidenciam que a comunidade surda também é espaço de criação, cuidado, reconhecimento, resistência e sociabilidade. Estudos sobre amizade entre adultos surdos mostram que a fluidez comunicacional em Libras, o compartilhamento de experiências e o reconhecimento cultural fortalecem vínculos, autoestima e pertencimento (Ildebrand; Souza, 2026). Do mesmo modo, pesquisas sobre Deaf Gain destacam a experiência surda como fonte de conhecimento, potência cultural e produção de relações pautadas pela coletividade e pelo afeto (Martins; Martins; Lima, 2025). Tais dimensões permitem compreender que a identidade masculina surda não é formada somente pela oposição a normas excludentes, mas também pela criação de referências próprias e por redes de convivência que dão sentido positivo ao ser surdo.

A pluralidade interna da comunidade surda reforça a necessidade de uma abordagem atenta às interseccionalidades. Dutra e Martins (2025, p. 220) chamam atenção para o risco de homogeneizar sujeitos surdos e assinalam a importância de aprofundar investigações nas interseções entre surdez, gênero, geração, etnia e classe social. Barros, Pereira e Reis (2024), ao analisarem experiências de pessoas negras surdas, demonstram que processos de reconhecimento racial e de pertencimento não se desenvolvem automaticamente, podendo ter ritmos e espaços de fortalecimento diferentes daqueles ligados à identidade surda. Essa constatação ajuda a perceber que homens surdos podem vivenciar simultaneamente pertencimentos e tensões relacionados à raça, sexualidade, classe, território, idade e trajetória escolar.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os processos de formação identitária de homens surdos a partir das articulações entre experiências, cultura surda, masculinidades e pertencimentos. O texto possui caráter teórico-bibliográfico e mobiliza estudos encaminhados como corpus de consulta, priorizando trabalhos que discutem identidade surda, cultura, Libras, sociabilidade, gênero, heteronormatividade, relações afetivas e interseccionalidades. A análise é organizada em cinco eixos no interior do referencial teórico: identidade e diferença; Libras, cultura e pertencimento; masculinidades e gênero; sociabilidades e afetos; e

pluralização das identidades masculinas surdas. O propósito não é estabelecer um modelo de “homem surdo”, mas evidenciar justamente a impossibilidade de uma definição única, defendendo uma compreensão relacional, histórica e plural desses processos.

REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões contemporâneas sobre identidade surda partem de uma crítica às perspectivas que restringem a surdez à ausência auditiva. Ao deslocar o foco do déficit para as formas de experiência, linguagem e cultura, torna-se possível reconhecer sujeitos surdos como participantes de coletividades que produzem valores, memórias, práticas e conhecimentos próprios. Ribeiro e Carvalho (2025, p. 121-124) situam as comunidades surdas como espaços de encontro, reafirmação cultural e luta por direitos linguísticos, destacando que a experiência visual e a língua de sinais participam diretamente da constituição das identidades. Assim, a identidade surda não antecede as relações sociais; ela ganha forma no decorrer das interações, das disputas de representação e das possibilidades de identificação oferecidas ao sujeito.

Essa concepção relacional permite compreender que o encontro com outros surdos pode modificar a maneira como um homem interpreta a própria trajetória. O contato com pares sinalizantes, professores surdos, lideranças, associações, espaços

acadêmicos e produções culturais amplia repertórios de identificação e pode produzir uma leitura da surdez que se afasta da inferiorização. O reconhecimento não ocorre necessariamente de forma linear ou igual para todos. As experiências familiares, o acesso precoce ou tardio à Libras, a escolarização, o território e a presença de comunidades surdas próximas criam condições distintas para que cada sujeito construa significados sobre si. Por isso, falar em identidade implica falar também em processos de identificação, deslocamentos e negociações.

Bezerra, Alves e Alves (2025) enfatizam que a identidade é construída em relação à diferença. Retomando uma formulação de Woodward, as autoras mostram que identidades se constituem em contraste com outros grupos e posições sociais. Em citação de citação, Woodward afirma que elas são formadas “relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ou ao ‘outro’” (Woodward, 2014, p. 50 *apud* Bezerra; Alves; Alves, 2025, p. 397). No caso de homens surdos, essa relação pode aparecer tanto na comparação com homens ouvintes quanto no contato com diferentes sujeitos surdos, produzindo aproximações, distinções e reinterpretações acerca da masculinidade, da língua, do corpo e do pertencimento.

A identidade masculina surda, portanto, não deve ser pensada como simples soma de duas categorias - “homem” e “surdo”. A experiência resulta da articulação entre marcadores que se

transformam mutuamente. As expectativas sociais dirigidas aos homens podem assumir sentidos específicos quando atravessadas por barreiras linguísticas, escolarização oralista, ausência de acessibilidade, experiências de capacitismo ou participação em ambientes sinalizados. Do mesmo modo, a experiência surda é vivida de maneiras diferentes conforme raça, sexualidade, classe, geração e região. Tal perspectiva evita tratar a comunidade surda como unidade sem conflitos internos e impede que a masculinidade seja tomada como um padrão natural e universal.

Ribeiro e Carvalho sintetizam a relação entre cultura, ressignificação da surdez e pertencimento ao indicar o papel dos grupos e das instituições surdas na construção identitária:

Ainda conforme Rangel e Stumpf (2012) as pesquisas acadêmicas denominadas Estudos Culturais vêm contribuindo para o entendimento que visa às mudanças na concepção de cultura, orientando e estruturando o processo de resgate e afirmação de culturas e de identidades surdas. Dessa forma, os grupos surdos dão outro significado à surdez, representando-a como uma diferença cultural, propiciando ao sujeito surdo um forte sentimento de pertencimento, que o envolve no contexto social e o torna parte de um grupo que reúne pessoas, práticas identitárias e instituições sociais. (Ribeiro; Carvalho, 2025, p. 124).

O trecho evidencia que pertencimento não se limita a uma percepção subjetiva. Ele depende de práticas compartilhadas, instituições, formas de comunicação e espaços onde a diferença pode

ser nomeada positivamente. Para homens surdos, esse ponto é decisivo: o processo de tornar-se sujeito de uma cultura e de reconhecer-se em uma coletividade oferece condições para questionar imagens sociais que associam surdez a dependência, incapacidade ou ausência. Ao mesmo tempo, a entrada em espaços comunitários não elimina outras normas sociais. Pelo contrário, também nesses espaços circulam valores de gênero, raça e sexualidade, o que torna a formação identitária um processo simultaneamente afirmativo e tensionado.

A noção de Deaf Gain amplia esse deslocamento ao propor que a diferença surda seja entendida em termos de contribuições cognitivas, culturais e relacionais, e não como perda a ser compensada. Martins, Martins e Lima (2025) mostram, a partir de narrativas de pessoas surdas, que o reconhecimento da diferença pode produzir consciência identitária, produção de saberes e fortalecimento comunitário. Em vez de imaginar uma identidade fundada na falta, essa perspectiva ressalta formas específicas de perceber, comunicar, criar e conviver. Aplicada ao debate sobre homens surdos, ela permite considerar como masculinidades podem ser reconstruídas quando o corpo surdo deixa de ser percebido como corpo insuficiente e passa a ser reconhecido como corpo produtor de linguagem, experiência e conhecimento.

A Libras ocupa posição central nos processos de formação identitária porque cria condições de expressão, reconhecimento e

circulação de experiências que não dependem da adaptação constante à modalidade oral-auditiva. Pereira *et al.* (2025, p. 242-247) demonstram que a língua de sinais participa da construção da autoimagem, das relações sociais e da cultura, constituindo uma mediação fundamental entre sujeito e mundo. Quando homens surdos encontram espaços em que podem sinalizar livremente, contar suas histórias, construir humor, discutir política, compartilhar conflitos e expressar afetos, a língua funciona também como território simbólico de pertencimento.

O pertencimento linguístico adquire importância especial porque muitos sujeitos surdos convivem em ambientes nos quais são minoria e precisam negociar continuamente formas de comunicação. Em famílias ouvintes, escolas não bilíngues, serviços públicos ou locais de trabalho, a interação pode exigir leitura labial, português escrito, mediação de intérpretes ou adaptações improvisadas. Já em ambientes em que a Libras é compartilhada, a relação pode ocorrer com maior espontaneidade e reciprocidade. Isso não torna todas as relações entre surdos automaticamente harmoniosas, mas modifica as condições de interação, permitindo que a comunicação visual deixe de ser exceção e passe a ser a norma do encontro.

Pereira *et al.* (2025, p. 245) afirmam que a língua de sinais é mais do que um sistema comunicativo, sendo um pilar da identidade, da cultura e da expressão. O argumento ajuda a compreender por que

políticas linguísticas, acesso educacional e convivência com pares têm efeitos identitários. A aquisição de uma língua compartilhada possibilita nomear experiências, interpretar conflitos e participar de narrativas coletivas. Para homens surdos, esse repertório pode incluir discussões sobre trabalho, paternidade, sexualidade, corpo, relacionamento, violência, cuidado e expectativas de masculinidade, temas que ganham sentidos específicos quando elaborados em uma língua visual-espacial e em redes comunitárias.

As associações de surdos constituem um exemplo histórico desses espaços. Silveira, Branco e Macario (2025, p. 134-136) destacam que associações funcionam como lugares de interação entre pares, práticas esportivas, cursos, palestras em língua de sinais e contato de crianças surdas com adultos surdos como referências. Para a formação identitária masculina, a existência de adultos surdos visíveis é relevante porque oferece modelos diversos de vida que rompem com a ideia de que o futuro do sujeito surdo deve ser imaginado apenas a partir de padrões ouvintes. Nessas redes, experiências geracionais podem circular e produzir memória, pertencimento local e repertórios de ação coletiva.

Pertencer a uma comunidade, contudo, não significa abandonar outras pertenças. Um homem surdo pode simultaneamente se reconhecer em coletividades de bairro, profissão, religião, raça, sexualidade, geração, região ou movimento social. Essas posições

podem se reforçar ou entrar em tensão. Dutra e Martins (2025) alertam para os riscos de essencializar a cultura surda e lembram que sujeitos surdos são plurais e heterogêneos. Em vez de imaginar cultura como um conjunto fixo de características, torna-se mais produtivo analisá-la como prática: aquilo que se produz em encontros, narrativas, eventos, escolhas linguísticas, artes, lutas políticas e relações cotidianas.

O estudo de Silva (2026) sobre variação de compostos em Libras entre jovens homens e mulheres de Macapá também contribui para compreender língua e identidade como fenômenos sociais. O autor observa que idade, gênero e outros fatores sociais podem condicionar escolhas lexicais, reforçando que a Libras, como qualquer língua viva, apresenta heterogeneidade e mudança. Esse dado é importante para o debate sobre masculinidades porque mostra que gênero não está fora da língua: ele pode participar das práticas linguísticas e das formas pelas quais grupos sinalizantes se diferenciam. Não se trata de afirmar uma “linguagem masculina surda” homogênea, mas de reconhecer que repertórios linguísticos também são atravessados por posições sociais.

Pensar homens surdos requer tratar masculinidade no plural. A expressão “masculinidades” permite reconhecer que não há uma única forma de ser homem, mas diferentes modos de construir e performar posições masculinas em contextos históricos e culturais determinados. Entre homens surdos, essas formas são atravessadas por experiências

linguísticas e visuais, pelo acesso ou não à comunidade surda, pelas relações familiares, pela escolarização, por raça, sexualidade, classe, geração e território. Uma leitura que atribua a todos os homens surdos as mesmas características repetiriam justamente o tipo de homogeneização criticado pelos Estudos Surdos.

As normas hegemônicas de masculinidade costumam valorizar autonomia, força, controle emocional, firmeza e heterossexualidade, enquanto desqualificam expressões associadas à vulnerabilidade, feminilidade ou dissidência sexual. Em contextos marcados por capacitismo e audismo, homens surdos podem ser confrontados com expectativas contraditórias: de um lado, são pressionados a corresponder ao ideal de autonomia masculina; de outro, barreiras de comunicação e representações de deficiência podem colocá-los socialmente em posições de tutela ou infantilização. A análise precisa, portanto, considerar como gênero e surdez se articulam, sem presumir que uma dimensão simplesmente se sobreponha à outra.

Oliveira e Stella (2025) oferecem um material particularmente importante ao investigar sinais da Libras usados para se referir a homens cisgêneros heterossexuais e gays. Os autores mostram que determinados sinais mobilizam valores que associam a heterossexualidade a correção e firmeza, enquanto a homossexualidade pode ser marcada por sentidos pejorativos. Em um dos momentos da análise, a figura do homem cis-hétero é vinculada

ao “homem de verdade, aquele que não cede” (Oliveira; Stella, 2025, p. 18). Essa formulação explicita a existência de um padrão de masculinidade no qual ser homem é confundido com ser firme, heterossexual e não associado ao feminino.

Os autores detalham como essa hierarquia é produzida linguisticamente:

Dessa maneira, ao ser adicionado o sinal de firme, sugere-se que caso o homem não-cis e não-heterossexual integre a categoria homem, este não seria um homem firme, um homem de verdade. Seria um homem entre muitas aspas, isto é, aquele que cedeu, um homem mole, fraco, os antônimos dos termos utilizados para qualificar o homem-cis-hétero. [...] Seriam pessoas que não seguem o roteiro pré-estabelecido socialmente do que deve ser um homem, que não apresentam as características típicas de um homem (Oliveira; Stella, 2025, p. 19).

A masculinidade não é apenas uma identidade individual, mas uma norma social que estabelece fronteiras de reconhecimento. Ao qualificar certo homem como “firme”, cria-se simultaneamente um exterior: aquele que não corresponde ao padrão e pode ser percebido como menos homem. Essa dinâmica é especialmente relevante para homens surdos gays, bissexuais, trans ou outras identidades não hegemônicas, porque demonstra que o pertencimento à comunidade surda não elimina automaticamente discursos heteronormativos. As formas de exclusão podem atravessar também práticas linguísticas e

relações internas, exigindo leituras críticas que reconheçam diversidade sexual e de gênero dentro das comunidades surdas.

O mesmo estudo mostra que os sentidos atribuídos aos sinais são produzidos em relações sociais e podem reproduzir valores opressores. Isso reforça a necessidade de evitar uma visão idealizada da língua de sinais como espaço exclusivamente emancipatório. A Libras é fundamental para a constituição identitária e para a resistência ao audismo, mas, por ser língua de uma sociedade concreta, também participa de disputas ideológicas. Os sujeitos podem reproduzir, negociar ou contestar sentidos ligados a masculinidade, sexualidade e poder. Nesse aspecto, a formação identitária masculina surda inclui tanto a apropriação da língua como instrumento de pertencimento quanto a capacidade de refletir criticamente sobre os valores que nela circulam.

Além da sexualidade, outros marcadores interferem na forma como masculinidades são reconhecidas. Um homem surdo negro pode lidar simultaneamente com racismo, capacitismo e expectativas de masculinidade racializadas; um homem surdo de classe popular pode experimentar inserção no trabalho e acesso educacional de modo distinto de um homem surdo com trajetória universitária; um jovem pode construir repertórios identitários fortemente mediados por redes sociais digitais, enquanto um homem mais velho pode ter vivido períodos de menor reconhecimento da Libras. A categoria “homens

surdos” é, portanto, um ponto de partida analítico e não uma identidade única.

Também é necessário problematizar expectativas de invulnerabilidade emocional. Quando masculinidade é associada ao silêncio de sentimentos, à autossuficiência e ao controle, homens podem encontrar dificuldade para expressar medo, frustração, afeto ou necessidade de apoio. Em contextos de barreiras comunicacionais, essa dificuldade pode ser ampliada, pois a ausência de interlocução acessível reduz oportunidades de elaborar experiências. Por isso, as pesquisas sobre vínculos entre pessoas surdas são valiosas para o debate de gênero: elas mostram que relações em Libras podem favorecer confiança, apoio emocional e reconhecimento, abrindo espaço para modos de masculinidade que não dependam da negação do cuidado.

As narrativas de Deaf Gain também contribuem para reorientar a discussão. Martins, Martins e Lima (2025) descrevem a comunidade surda como território de cuidado e reconhecimento mútuo e destacam que a experiência visual e coletiva pode transformar a diferença em potência. Quando os autores afirmam que “amar, pertencer e rir em grupo são atos políticos” (Martins; Martins; Lima, 2025, p. 17), oferecem uma chave importante para pensar masculinidades surdas: afetividade e pertencimento não precisam ser tratados como opostos

da masculinidade, mas podem compor formas éticas de existência e resistência.

A formação identitária não ocorre apenas em discursos abstratos sobre cultura e gênero; ela é produzida nas situações cotidianas em que o sujeito é acolhido, ignorado, reconhecido, constrangido, compreendido ou obrigado a se adaptar. As amizades, os encontros comunitários, os espaços educacionais e as redes digitais podem funcionar como lugares onde homens surdos experimentam diferentes modos de ser e de se relacionar. Ildebrand e Souza (2026) mostram que, entre adultos surdos usuários de Libras, comunicação, confiança e apoio emocional ocupam posição central na qualidade das amizades, enquanto barreiras linguísticas nas relações com ouvintes podem gerar frustração e distanciamento.

Esse dado ajuda a compreender por que pertencimento não é um conceito meramente simbólico. Pertencer envolve ter condições concretas de participar de conversas, compreender nuances, expressar humor e afeto, discutir problemas e construir intimidade. Para homens surdos, a possibilidade de se comunicar sem precisar “traduzir a si mesmos” continuamente pode ampliar o repertório de experiências relacionais e reduzir o esforço de adaptação. A língua compartilhada cria um campo em que a subjetividade pode circular de modo mais completo, o que repercute na autoestima, na confiança e na maneira de se posicionar em outros espaços sociais.

Na síntese de seus resultados, Ildebrand e Souza associam amizade, Libras e formação subjetiva de maneira explícita:

As amizades entre pessoas surdas são moldadas por fatores afetivos, linguísticos, culturais e multimodais, sendo vividas como espaços de cuidado e resistência. A Libras emerge como elemento central tanto para a constituição da subjetividade quanto para a manutenção de vínculos (Ildebrand; Souza, 2026, p. 14).

A importância desse argumento para o estudo de masculinidades está na possibilidade de compreender amizade e cuidado como dimensões formadoras da identidade masculina, e não apenas como aspectos secundários da vida social. Em grupos de homens, práticas de humor, aconselhamento, circulação de informações, esportes, viagens, trabalho e convivência podem produzir referências sobre o que significa ser homem. Quando essas interações ocorrem em Libras, agregam uma dimensão de conforto linguístico e de reconhecimento da experiência surda. A forma como cada grupo negocia vulnerabilidade, sexualidade, paternidade, trabalho ou conflitos pode contribuir para consolidar ou transformar modelos de masculinidade.

Martins, Martins e Lima (2025, p. 16-18) apontam que a comunidade surda pode operar como território de cuidado, confiança e reconhecimento mútuo. Em suas análises, o afeto não aparece como elemento oposto à resistência política, mas como uma de suas formas.

O compartilhamento de experiências permite transformar isolamento em vínculo e diferença em conhecimento coletivo. Essa leitura é produtiva para homens surdos porque questiona simultaneamente o audismo — que desvaloriza a experiência surda — e a masculinidade hegemônica — que frequentemente desvaloriza a expressão emocional e a interdependência.

As associações e organizações surdas também podem contribuir para esses processos ao oferecer espaços recorrentes de convivência. Silveira, Branco e Macario (2025) lembram que tais entidades historicamente organizam encontros, cursos, atividades culturais e movimentos políticos. Nesses ambientes, homens de diferentes idades podem encontrar referências adultas, observar trajetórias profissionais e familiares, construir redes de apoio e participar de mobilizações. A circulação entre gerações é relevante porque a identidade se forma também pela comparação com futuros possíveis: conhecer outros homens surdos em posições diversas amplia o horizonte de expectativas sobre trabalho, estudo, liderança, vida afetiva e participação social.

As redes digitais acrescentam novas possibilidades de pertencimento, especialmente para sujeitos que vivem em municípios com pequena presença de pessoas surdas. Ildebrand e Souza (2026, p. 13) observam que tecnologias com suporte a vídeo podem facilitar a continuidade de amizades e vínculos em Libras. Para homens surdos,

redes sociais também podem ampliar contato com debates sobre masculinidades, sexualidades, relações raciais e movimentos surdos, tornando acessíveis repertórios que não estão presentes em seus ambientes locais. Ao mesmo tempo, os espaços digitais podem reproduzir preconceitos, discursos de ódio e padrões hegemônicos de masculinidade, o que reafirma a necessidade de uma leitura crítica das formas contemporâneas de sociabilidade.

O reconhecimento recebido nas relações próximas influencia a possibilidade de o sujeito construir uma autoimagem positiva. Quando a surdez é tratada apenas como incapacidade ou quando a comunicação é constantemente interrompida, a experiência relacional tende a ser marcada por assimetria. Quando a diferença linguística é reconhecida e a interação ocorre de forma recíproca, tornam-se possíveis vínculos mais horizontais. Isso não elimina desigualdades estruturais, mas cria espaços nos quais o homem surdo pode exercer agência, narrar a própria experiência e receber validação sem precisar negar sua língua ou sua diferença.

Uma abordagem consistente sobre homens surdos precisa rejeitar a ideia de que surdez seja o único marcador relevante de suas trajetórias. As experiências identitárias são atravessadas por raça, sexualidade, classe, geração, território, religião, escolarização e outras posições sociais. Dutra e Martins (2025, p. 220) enfatizam que os surdos são sujeitos plurais e heterogêneos e apontam a necessidade de

aprofundar as interseções entre surdez, gênero, geração, etnia e classe social. Essa indicação é fundamental porque impede que a categoria “homem surdo” seja construída a partir de um sujeito implícito — por exemplo, branco, heterossexual, cisgênero, urbano e de classe média — apresentado como se representasse todos.

A pesquisa de Barros, Pereira e Reis (2024) permite visualizar como diferentes dimensões identitárias podem ter condições desiguais de desenvolvimento. Ao analisar estudantes negros surdos, os autores observam que os espaços de fortalecimento da identidade surda nem sempre oferecem a mesma profundidade de debate sobre raça. Um participante relata que seu reconhecimento como surdo se fortaleceu no curso de Letras-Libras, enquanto os conhecimentos sobre identidade negra foram buscados também em redes sociais, palestras e amizades. A experiência demonstra que pertencimentos não se consolidam necessariamente no mesmo lugar nem ao mesmo tempo.

Os autores sintetizam o papel da coletividade na construção de identidades:

No caso de pessoas negras, não se reconhecer dentro de um grupo, enquanto parte constitutiva de uma história coletiva, que tem como foco a raça pode dificultar o seu pertencimento e/ou a construção de uma consciência racial. Acreditamos que os indivíduos constituem sua identidade a partir das configurações que os unem e os identificam na sociedade. Participantes de uma comunidade se sentem identificados com as idiossincrasias de seu povo, sua cultura e sua língua e,

com isso, passam a construir sua identidade. (Barros; Pereira; Reis, 2024, p. 224).

O argumento pode ser estendido, com cautela, para pensar outros marcadores. Um homem surdo gay pode encontrar forte pertencimento linguístico em uma comunidade surda e, simultaneamente, enfrentar homofobia em determinados espaços dessa mesma comunidade. Um homem negro surdo pode reconhecer-se culturalmente como surdo, mas ter suas experiências raciais pouco discutidas em instituições educacionais. Um homem trans surdo pode encontrar barreiras relacionadas ao gênero e à acessibilidade linguística de forma articulada. O ponto central é que nenhuma dessas dimensões deve ser analisada isoladamente quando a questão é compreender experiências concretas.

O estudo de Oliveira e Stella (2025) evidência de modo direto a intersecção entre surdez, língua, sexualidade e masculinidade ao mostrar que sinais usados para nomear homens gays podem carregar sentidos homofóbicos e heteronormativos. A existência de uma língua compartilhada e de uma cultura surda não neutraliza automaticamente hierarquias de gênero e sexualidade. Por isso, fortalecer identidades surdas precisa caminhar junto ao reconhecimento da diversidade interna. Uma política de pertencimento que acolha a diferença linguística, mas exclua masculinidades dissidentes, permanecerá incompleta.

Também a geração interfere na formação identitária. Homens que cresceram antes da ampliação do reconhecimento legal da Libras tiveram trajetórias educacionais e oportunidades de acesso linguístico diferentes das vividas por jovens que hoje encontram cursos de Letras-Libras, redes sociais com vídeos sinalizados e maior visibilidade pública de sujeitos surdos. Silva (2026) mostra que idade e gênero podem participar de padrões de variação linguística, evidenciando o caráter dinâmico das práticas sinalizadas. Em termos identitários, isso sugere que repertórios de masculinidade e pertencimento também se transformam entre gerações e territórios.

Classe social e escolarização também merecem atenção. A possibilidade de frequentar universidade, participar de congressos, viajar para eventos da comunidade surda ou acessar tecnologias de vídeo depende de recursos e políticas de acessibilidade. Essas desigualdades interferem nos repertórios identitários disponíveis. Não se deve, portanto, transformar experiências de homens surdos com alta escolarização em modelo universal. A diversidade de trajetórias exige incluir sujeitos com diferentes níveis de escolaridade, ocupações, regiões e condições econômicas em pesquisas futuras.

A pluralização das identidades masculinas surdas exige ainda reconhecer que masculinidade pode ser ressignificada por experiências de cuidado e coletividade. Os estudos de Ildebrand e Souza (2026) e Martins, Martins e Lima (2025) mostram que relações

acessíveis em Libras fortalecem afeto, confiança, reconhecimento e pertencimento. Em vez de conceber tais dimensões como incompatíveis com ser homem, é possível entendê-las como recursos para masculinidades que valorizem reciprocidade e responsabilidade comunitária. Esse deslocamento não elimina estruturas de poder, mas amplia as possibilidades de existência e de elaboração de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite concluir que os processos de formação identitária de homens surdos não podem ser explicados por uma única variável. Ser homem e ser surdo constitui uma experiência produzida em relações nas quais língua, cultura, gênero, sexualidade, raça, classe, geração, território e trajetória educacional se articulam. Por essa razão, a categoria “homens surdos” deve ser utilizada de modo plural, evitando a criação de um sujeito universal que apague diferenças internas e desigualdades entre trajetórias.

A Libras aparece como dimensão estruturante desses processos porque amplia as condições de expressão, participação, reconhecimento e construção de vínculos. O contato com pares surdos, associações, espaços educacionais bilíngues e redes digitais pode favorecer o fortalecimento de uma identidade surda positiva e oferecer referências adultas variadas. O pertencimento comunitário, contudo,

não é automático nem homogêneo. Ele é produzido por práticas concretas de convivência e pode coexistir com conflitos relacionados a gênero, raça, sexualidade e outras posições sociais.

No campo das masculinidades, os materiais analisados mostram que normas heteronormativas podem circular pela linguagem e hierarquizar diferentes modos de ser homem. A associação entre masculinidade, firmeza, força e heterossexualidade pode posicionar homens gays e outras masculinidades dissidentes como menos legítimos. Reconhecer esse processo é necessário para que a valorização da cultura surda não seja acompanhada pela reprodução acrítica de padrões excludentes. A luta contra o audismo e o capacitismo precisa dialogar com o enfrentamento do racismo, da homofobia, da transfobia e das desigualdades de classe.

Em contrapartida, as pesquisas sobre sociabilidade, amizade e Deaf Gain evidenciam recursos importantes para a construção de outras masculinidades. Relações em Libras podem constituir espaços de cuidado, confiança, humor, troca de experiências e reconhecimento mútuo. Esses vínculos questionam a ideia de que masculinidade deva ser definida pela autossuficiência ou pelo distanciamento afetivo. Ao reconhecer afeto e pertencimento como dimensões políticas e identitárias, torna-se possível imaginar modos de ser homem surdo que integrem vulnerabilidade, reciprocidade e compromisso coletivo.

Outro resultado importante é a necessidade de aprofundar abordagens interseccionais. A experiência de um homem surdo negro, gay, trans, indígena, periférico, idoso ou jovem não pode ser presumida a partir de estudos que tratem a comunidade surda como um bloco uniforme. Pesquisas futuras podem privilegiar narrativas produzidas diretamente em Libras por homens surdos de diferentes regiões, gerações, sexualidades, raças e classes, investigando como constroem sentidos sobre corpo, trabalho, paternidade, afetividade, violência, cuidado e participação comunitária. Tal agenda pode ampliar os Estudos Surdos e, simultaneamente, contribuir para os estudos de gênero e masculinidades.

Por fim, compreender homens surdos em seus processos de formação identitária significa reconhecer a surdez como experiência linguística e cultural sem convertê-la em essência única. Significa também compreender masculinidade como construção histórica passível de contestação e mudança. Entre pertencimentos, tensões e deslocamentos, sujeitos surdos produzem maneiras próprias de narrar suas vidas e de ocupar o mundo. Valorizar essa pluralidade é condição para uma leitura que não fale sobre homens surdos a partir de modelos prontos, mas reconheça sua agência na produção de identidades, culturas, relações e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Rafaela de Alcântara; PEREIRA, Clayton Márcio Hermes; REIS, Maria da Conceição dos. Experiências educativas de pessoas negras surdas sob uma perspectiva afrocentrada: um caminho de possibilidades. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 29, n. 66, p. 209-230, maio/ago. 2024. DOI: 10.20435/serieestudos.v29i66.1910. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serieestudos.v29i66.1910>. Acesso em: 8 jul. 2026.
- BEZERRA, Daiane Araújo Avelino; ALVES, Cláudia Lúcia; ALVES, Claudilene de Sousa. A identidade surda e educação inclusiva: destacando a integração da memória coletiva e da diferença cultural. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 7, n. 2, p. 386-400, ago./dez. 2025. DOI: 10.46636/recital.v7i2.635. Disponível em: <https://doi.org/10.46636/recital.v7i2.635>. Acesso em: 14 jul. 2026.
- DUTRA, Rogéria Campos de Almeida; MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp. Cultura e cultura surda: algumas reflexões antropológicas. **Revista Mundaú**, Maceió, n. 18, p. 206-223, 2025. DOI: 10.28998/rm.2025.n.18.17474. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/rm.2025.n.18.17474>. Acesso em: 27 jul. 2026.
- ILDEBRAND, Isaías dos Santos; SOUZA, Luciana Karine de. Relações de amizade e experiências socioemocionais no contexto da surdez: um relato de pesquisa com adultos surdos usuários de Libras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 32, e0247, p. 1-18, 2026. DOI: 10.1590/1980-54702026v32e0247. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0247>. Acesso em: 2 set. 2026.

MARTINS, Francielle Cantarelli; MARTINS, Antonielle Cantarelli; LIMA, Rai Leon Souza de. Ganho Surdo: dimensões do Deaf Gain nas narrativas de pessoas surdas. **Revista Falange Miúda**, Garanhuns, v. 10, n. 2, p. 23-40, 2025. DOI: 10.70678/refami.v10i2.1425. Disponível em: <https://doi.org/10.70678/refami.v10i2.1425>. Acesso em: 5 set. 2026.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Matias de; STELLA, Paulo Rogério. Entre mãos e sentidos: circulação de discursos homofóbicos em sinais da Libras. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, e019032, p. 1-34, 2025. DOI: 10.14393/DLv19a2025-32. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-32>. Acesso em: 7 set. 2026.

PEREIRA, Maria Silvia; PALAVISSINI, Clarice Fabiano Costa; SANTOS, Shirley Voigt Ribeiro dos; VIEIRA, Raquel dos Santos; MENDES, Maria Daniela. A língua de sinais e a construção da identidade surda: cultura, educação e inclusão social. **Tempo da Ciência**, Toledo, v. 32, n. 63, p. 242-263, jan./jun. 2025. DOI: 10.48075/5kdesw04. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/5kdesw04>. Acesso em: 9 set. 2026.

RIBEIRO, Floriete Assunção; CARVALHO, Márcia Monteiro. As identidades e culturas nas comunidades surdas: uma visão socioantropológica da surdez. **Revista Falange Miúda**, Garanhuns, v. 10, n. 2, p. 115-132, 2025. DOI: 10.70678/refami.v10i2.1422. Disponível em: <https://doi.org/10.70678/refami.v10i2.1422>. Acesso em: 10 set. 2026.

SILVA, Fernando Fernandes da. Variação de compostos morfológicos de jovens homens e mulheres em compostos da Libras na cidade de Macapá, AP. **Letras Tucuju**, Macapá, v. 1, n. 1, p. 33-51, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.21907452. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21907452>. Acesso em: 11 set. 2026.

SILVEIRA, Carolina Hessel; BRANCO, Bruna da Silva;
MACARIO, Renata da Silva. Os logotipos das associações de surdos
no Rio Grande do Sul: representações nos anos 2000. **Revista
Falange Miúda**, Garanhuns, v. 10, n. 2, p. 133-150, 2025. DOI:
10.70678/refami.v10i2.1407. Disponível em:
<https://doi.org/10.70678/refami.v10i2.1407>. Acesso em: 12 set. 2026.

CAPÍTULO 2

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE HOMENS SURDOS: DESAFIOS, RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS



<https://doi.org/10.68044/7q9n5y23>

Marcos Paulo de Almeida ¹

Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília - UnB. Atualmente atua como professor na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, campus Araguatins.



RESUMO: Este artigo analisa trajetórias escolares de homens surdos, enfatizando desafios, resistências e conquistas construídas em diferentes etapas da escolarização. A discussão apoia-se em estudos brasileiros publicados entre 2024 e 2026, com destaque para narrativas autobiográficas, práticas pedagógicas, identidade surda, educação bilíngue, acesso e permanência no ensino superior. Os estudos evidenciam que barreiras linguísticas, ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras, práticas pedagógicas centradas em estudantes ouvintes e fragilidades institucionais atravessam percursos educacionais de sujeitos surdos. Ao mesmo tempo, mostram que o contato com a Libras, a comunidade surda, professores bilíngues, redes familiares e políticas de acessibilidade pode favorecer pertencimento, continuidade dos estudos e protagonismo. Conclui-se que compreender essas trajetórias exige superar leituras deficitárias da surdez e reconhecer experiências visuais, culturais e linguísticas como dimensões constitutivas da formação escolar, da identidade e das conquistas acadêmicas e profissionais dos homens surdos no interior de instituições educacionais historicamente organizadas pela lógica ouvinte dominante.

Palavras-chave: Homens surdos; Trajetórias escolares; Libras; Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

As trajetórias escolares de pessoas surdas são atravessadas por experiências linguísticas, culturais e educacionais que não podem ser compreendidas apenas a partir do ingresso formal na escola. Quando o recorte se volta aos homens surdos, torna-se particularmente produtivo observar como a escolarização se articula à construção da identidade, às relações familiares, ao contato com a comunidade surda, às políticas educacionais e às estratégias de resistência desenvolvidas diante de ambientes predominantemente organizados para estudantes ouvintes. Os relatos autobiográficos recentes mostram que entrar, permanecer e concluir etapas de ensino pode envolver movimentos sucessivos de adaptação, conflito, descoberta linguística e afirmação

de direitos, transformando o percurso escolar em dimensão decisiva da própria constituição subjetiva e profissional (Lenartovicz; Melo, 2024, p. 2; Porto; Vasconcelos; Ribeiro, 2026, p. 194-196).

No Brasil, a educação de surdos foi historicamente marcada por disputas entre perspectivas que privilegiaram a oralização e outras que reconheceram a centralidade da língua de sinais. Felipe e Dias (2026, p. 178-179) retomam esse percurso ao discutir oralismo, comunicação total e bilinguismo, enfatizando que as mudanças pedagógicas refletem concepções distintas sobre a surdez e sobre o lugar social dos sujeitos surdos. Ao tratar do oralismo, os autores recorrem à formulação de Skliar, segundo a qual esse paradigma desconsiderava características linguísticas próprias dos surdos e os levava a olhar e narrar a si mesmos a partir de uma referência ouvinte (Skliar, 2016 *apud* Felipe; Dias, 2026, p. 179). Essa herança ajuda a compreender por que a escolarização ainda pode ser vivida como espaço de tensão entre presença física e participação linguística efetiva.

A literatura recente evidencia que a ampliação de direitos não eliminou as barreiras do cotidiano. Em estudos realizados na educação básica, Porto e Santana (2024, p. 1-2) identificam práticas pedagógicas com poucas adaptações às especificidades linguísticas dos estudantes surdos e planejamento ainda fortemente orientado ao aluno ouvinte. No ensino superior, Silva e Galizia (2025, p. 1-2) e Rocha (2025, p. 1-

3) mostram que acessibilidade e permanência dependem de relações com professores, colegas e tradutores e intérpretes de Libras, além de políticas institucionais capazes de transformar o acesso formal em participação acadêmica. Em conjunto, esses estudos sugerem que a trajetória escolar não pode ser analisada somente por indicadores de matrícula ou conclusão, pois as experiências de comunicação, pertencimento e reconhecimento também definem a qualidade desse percurso.

As narrativas autobiográficas assumem especial relevância nesse debate porque permitem compreender a escolarização a partir do ponto de vista do próprio sujeito surdo. Lenartovicz e Melo (2024, p. 1-2) acompanham a trajetória de um homem surdo desde a infância, passando pela educação básica, pelo contato progressivo com a Libras e pela chegada à universidade e à docência. Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 182-185), por sua vez, analisam uma história de vida surda marcada pela busca de inclusão e pelo fortalecimento da identidade linguística e cultural. Esses trabalhos deslocam o homem surdo da posição de objeto de políticas para a de narrador de sua própria experiência, tornando visíveis decisões, sentimentos, rupturas e conquistas que documentos institucionais dificilmente registram.

A identidade, nesse contexto, não aparece como elemento fixo, adquirido de uma única vez, mas como construção relacional e histórica. Bezerra, Alves e Alves (2025, p. 387-395) destacam que

identidade surda, memória coletiva e diferença cultural se relacionam diretamente com a maneira pela qual os sujeitos participam dos espaços educacionais. Em vez de reduzir a surdez à dimensão auditiva, as autoras a situam também em relações linguísticas, culturais e sociais. Tal compreensão é importante para analisar trajetórias de homens surdos que, ao longo da escolarização, podem transitar entre práticas oralizadas, contato tardio ou precoce com a Libras, experiências de isolamento, aproximação com pares surdos e participação em espaços nos quais a diferença linguística passa a ser reconhecida como parte legítima de sua formação.

Também é necessário considerar que as barreiras escolares não se restringem à sala de aula. Sígolo e Souza (2026, p. 5-9), ao analisarem narrativas de pessoas surdas no período da pandemia de COVID-19, mostram que desigualdades tecnológicas, baixa qualidade de conexão, escassez de materiais bilíngues e insuficiência de mediação linguística podem aprofundar vulnerabilidades já existentes. Ainda que o recorte temporal seja excepcional, os resultados revelam problemas estruturais anteriores à pandemia: a dependência de soluções improvisadas, a centralidade da comunicação visual e a necessidade de políticas que garantam equidade linguística. Esses fatores ajudam a compreender a trajetória escolar como processo afetado por condições institucionais, tecnológicas e familiares que podem ampliar ou reduzir as possibilidades de participação.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar, a partir de estudos brasileiros publicados entre 2024 e 2026, como se configuram desafios, resistências e conquistas nas trajetórias escolares de homens surdos. O texto privilegia trabalhos que abordam diretamente narrativas de homens surdos e os articula a pesquisas sobre educação básica, identidade, educação bilíngue e permanência no ensino superior. A análise é bibliográfica e interpretativa, buscando identificar convergências entre experiências individuais e condições educacionais mais amplas, sem presumir que exista uma trajetória masculina surda única ou homogênea. Ao contrário, parte-se do entendimento de que cada percurso combina singularidades familiares, linguísticas, institucionais e geracionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de trajetória permite compreender a escolarização como processo temporal no qual acontecimentos distintos adquirem sentido quando narrados em relação uns com os outros. Nos estudos autobiográficos, experiências escolares deixam de ser episódios isolados e passam a integrar uma história de formação. Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 185-190) defendem a narrativa autobiográfica como recurso capaz de explicitar a forma pela qual o sujeito atribui significado às próprias escolhas, aos deslocamentos

vivididos e aos contextos sociais nos quais se insere. Nesse enquadramento, a escola é simultaneamente espaço de aprendizagem, de conflito, de reconhecimento e de produção de identidade, o que permite analisar desafios e conquistas sem separá-los artificialmente da história de vida.

Na trajetória examinada por Lenartovicz e Melo (2024), a experiência escolar é inseparável das mudanças ocorridas na relação do sujeito com a surdez. O ingresso na escola ocorreu após a perda auditiva na infância, e a escolarização básica transcorreu sem acompanhamento profissional contínuo de tradutor e intérprete de Libras. A conclusão dessa etapa, portanto, não pode ser lida simplesmente como resultado acadêmico; ela expressa um percurso em que leitura labial, aparelho auditivo, apoio familiar e, posteriormente, contato com a comunidade surda se combinaram para possibilitar continuidade. Os autores sintetizam essa experiência nos seguintes termos:

Ao longo da escolarização básica, não teve o acompanhamento de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – TILS profissional, mas, mesmo assim, concluiu esse nível de escolaridade. Esse foi um processo desafiador e complexo, pois as habilidades com o aparelho auditivo e a leitura labial não eram suficientes para compreender plenamente os colegas e professores. Ao longo dos estudos, foi desenvolvendo o contato com a comunidade surda por meio de diversos recursos, como a Sala Multifuncional de Recursos para Surdez, celebrações culturais, como o Dia Nacional do Surdo,

eventos religiosos, encontros organizados pela comunidade surda e a Língua Brasileira de Sinais – Libras. (Lenartovicz; Melo, 2024, p. 2).

O trecho evidencia uma característica central das trajetórias escolares surdas: a conclusão de uma etapa não apaga as barreiras que a atravessaram. Ao contrário, o êxito pode coexistir com dificuldades persistentes de compreensão, ausência de recursos linguísticos e necessidade de buscar fora da sala de aula aquilo que a instituição não oferece de modo suficiente. A aproximação com a comunidade surda aparece como experiência formativa porque oferece referências linguísticas e culturais que reorganizam a maneira pela qual o sujeito compreende a própria história. Nesse sentido, a conquista escolar não é apenas certificação; ela envolve capacidade de ressignificar experiências anteriores e construir novos projetos de vida.

Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 191-196) apresentam dinâmica semelhante ao narrar um percurso que começa em família ouvinte, passa por clínica de reabilitação, escolas regulares, ausência de intérpretes e dificuldades de comunicação, e alcança o ensino superior e o trabalho como professor de Libras. A narrativa associa a descoberta da língua de sinais ao fortalecimento da identidade e à ampliação da participação social. A experiência escolar, assim, funciona como arquivo de memórias de inclusão e exclusão: determinados professores, espaços de convivência e formas de

comunicação tornam-se marcos a partir dos quais o sujeito interpreta o que viveu e projeta o que deseja transformar.

Ao refletirem sobre identidade e memória coletiva, Bezerra, Alves e Alves (2025, p. 388-394) fornecem elementos para compreender por que a narrativa individual não se reduz a uma experiência privada. A identidade surda é constituída em relação a uma história partilhada, à língua e aos referenciais culturais da comunidade. Para homens surdos que passaram anos em ambientes com baixa circulação de Libras, encontrar pares e reconhecer outras trajetórias pode produzir um efeito de pertencimento que reordena lembranças anteriores. Experiências antes compreendidas como falhas individuais podem ser reinterpretadas como consequência de barreiras linguísticas, pedagógicas ou atitudinais.

As trajetórias escolares atuais são atravessadas por uma história educacional na qual a língua de sinais foi, durante longos períodos, deslegitimada. Felipe e Dias (2026, p. 179-185) lembram que o oralismo concentrou esforços na comunicação oral e na supressão da língua de sinais, produzindo consequências para a escolarização e para a maneira como o sujeito surdo era percebido. A superação desse modelo não ocorreu de forma linear: práticas, expectativas familiares e concepções de normalidade podem continuar reproduzindo referências oralistas mesmo em contextos nos quais a Libras já é reconhecida institucionalmente.

Na leitura de Skliar retomada por Felipe e Dias, o problema do oralismo não se resume a uma técnica de ensino, mas alcança a construção de uma narrativa sobre quem o surdo deveria ser. Skliar (2016 apud Felipe; Dias, 2026, p. 179) é mobilizado para mostrar que o paradigma oralista negligenciava características linguísticas naturais dos surdos e os obrigava a olhar e narrar a si mesmos como ouvintes. Essa discussão é particularmente significativa quando colocada ao lado das autobiografias masculinas analisadas, pois nelas aparecem conflitos entre oralidade, língua de sinais, pertencimento e reconhecimento da própria identidade.

A transição para perspectivas bilíngues desloca o foco da correção do corpo para a garantia de condições linguísticas de aprendizagem. Felipe e Dias (2026, p. 189-194) destacam que, no contexto brasileiro, a educação bilíngue pressupõe Libras como primeira língua e Língua Portuguesa escrita como segunda língua, articulando ensino e valorização identitária. Embora esse reconhecimento represente avanço histórico, a existência de políticas não garante que todas as escolas disponham de profissionais fluentes, materiais adequados ou práticas que assegurem efetivamente o uso da Libras no cotidiano. O contraste entre direito formal e experiência concreta constitui uma das tensões recorrentes das trajetórias escolares.

O problema pode ser sintetizado na observação de Felipe e Dias de que “o estudante surdo é usuário de uma língua que os colegas de classe, os professores e a equipe escolar, em sua grande maioria, ainda não conhecem” (Felipe; Dias, 2026, p. 186). A frase evidencia que a presença do aluno em uma turma ouvinte não significa compartilhamento de uma língua de interação. Quando a comunicação depende exclusivamente do intérprete, ou quando esse profissional não está disponível, o estudante pode experimentar isolamento mesmo estando fisicamente inserido no ambiente escolar.

A perspectiva bilíngue, portanto, exige pensar a escola como espaço linguístico, e não apenas como local em que um serviço de tradução é adicionado a práticas originalmente concebidas para ouvintes. Porto e Santana (2024, p. 1-4) verificaram que práticas pedagógicas dos anos iniciais apresentavam poucas adaptações voltadas às especificidades linguísticas de estudantes surdos. O dado é relevante porque mostra que a dificuldade não se restringe à ausência de intérprete: materiais, planejamento, estratégias de explicação e formas de avaliação também podem reproduzir a lógica ouvinte, limitando o acesso ao conteúdo e a participação do estudante.

Na educação básica, as barreiras linguísticas aparecem de maneira recorrente porque a maior parte da interação escolar se organiza por meio da língua oral. Porto e Santana (2024, p. 1-2) demonstram que o planejamento pedagógico pode continuar

direcionado a um grupo considerado homogêneo de estudantes ouvintes, com poucas adaptações para alunos surdos. Essa configuração afeta não apenas a compreensão de conteúdos, mas também o acesso às conversas informais, às orientações rápidas do professor, às dinâmicas coletivas e às formas de participação que dependem de comunicação imediata.

A autobiografia analisada por Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026) explicita o impacto subjetivo desse cenário. A passagem por escolas regulares é descrita em associação com ausência de intérpretes, dificuldade de acompanhar aulas em português oral e sentimento de isolamento. Ao reconstituir sua trajetória, o narrador estabelece uma relação direta entre condições de acessibilidade e permanência escolar. O texto registra que a exclusão chegou a produzir a possibilidade de abandono, superada com apoio familiar e persistência. Mais do que um episódio individual, esse relato ilumina como a permanência pode depender de recursos externos à escola quando a instituição não garante comunicação adequada.

A construção da identidade e a interpretação retrospectiva dessas experiências aparecem de forma nítida quando o autor associa a infância, as dificuldades de comunicação e o encontro com a comunidade surda:

Minha trajetória destaca a relevância das experiências vividas na construção de sua identidade surda. Desde a

infância marcada pela incompreensão de minha condição, passando pela dificuldade de comunicação e pela exclusão social, até o encontro com a língua de sinais e a comunidade surda, todos os eventos desempenham papel crucial na formação de quem eu me tornei. (Porto; Vasconcelos; Ribeiro, 2026, p. 194).

A formulação permite compreender a resistência como produção de sentido sobre aquilo que foi vivido. A dificuldade não desaparece quando é narrada, mas deixa de ser interpretada como incapacidade individual e passa a ser relacionada às condições de comunicação e inclusão. Essa mudança é importante porque amplia o horizonte da análise: um homem surdo que conclui a educação básica apesar de barreiras não deve ser apresentado somente como exemplo de superação, pois tal narrativa pode ocultar responsabilidades institucionais. O foco precisa recair também sobre os apoios disponíveis, as ausências vividas e as transformações necessárias para que a permanência não dependa exclusivamente do esforço pessoal.

O apoio familiar surge nas duas autobiografias como elemento importante de continuidade. Em Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 191-196), a família participa da busca por atendimento e sustenta a permanência diante de momentos de desânimo. Em Lenartovicz e Melo (2024, p. 11-13), a persistência dos pais e a mediação de uma professora bilíngue aparecem como fatores decisivos para a aproximação com a comunidade surda e para a construção de um projeto profissional. Esses elementos não autorizam generalizações

sobre todas as famílias, mas mostram que redes de apoio podem funcionar como proteção diante de instituições pouco acessíveis.

Sígolo e Souza (2026, p. 6-9) mostram que essas dificuldades podem ser intensificadas em situações de crise. Durante o ensino remoto, a instabilidade da internet, a insuficiência de materiais bilíngues, o limitado apoio familiar em uma língua compartilhada e a escassez de profissionais de tradução e interpretação interferiram diretamente na participação de estudantes surdos. A comunicação visual-espacial depende da qualidade da imagem e do acesso tecnológico; portanto, congelamentos de tela ou conexão precária não representam apenas incômodo técnico, mas podem interromper a própria língua de instrução. O período pandêmico tornou mais visíveis desigualdades já presentes na escolarização presencial.

A experiência escolar não produz apenas conhecimentos curriculares; ela participa da construção de referências sobre pertencimento e possibilidade de futuro. Bezerra, Alves e Alves (2025, p. 388-395) compreendem a identidade surda como construção cultural e social influenciada pela memória coletiva e pela diferença cultural. Essa formulação impede que a identidade seja tratada como consequência automática da perda auditiva. O pertencimento pode ser fortalecido ou enfraquecido conforme o sujeito encontra língua compartilhada, pares, representações positivas e espaços em que sua diferença não seja reduzida a deficiência.

Nas autobiografias masculinas, a aproximação com a Libras nem sempre ocorre de forma imediata ou sem conflitos. Lenartovicz e Melo (2024, p. 9-12) descrevem um processo marcado por dúvidas e resistência inicial, seguido de mudanças quando o sujeito passa a conviver com outros surdos e com uma professora bilíngue que respeita suas particularidades. A experiência é significativa porque demonstra que a construção identitária não se dá por imposição. O contato com a língua de sinais ganha sentido quando inserido em relações nas quais o sujeito pode experimentar comunicação, reconhecimento e possibilidade de participação.

Esse processo repercute diretamente no projeto profissional. A trajetória narrada por Lenartovicz e Melo (2024, p. 12-13) relaciona o contato mais intenso com a Libras, a participação em eventos da comunidade surda e a convivência com uma professora surda ao desejo de tornar-se professor. A escola, que anteriormente havia sido espaço de incompreensão, passa a ser reinterpretada como campo de atuação e transformação. A conquista profissional não elimina os conflitos anteriores; ao contrário, é construída a partir deles, convertendo experiência de exclusão em compromisso com a defesa do direito linguístico e educacional de outros sujeitos surdos.

Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 194-197) também associam a consolidação da identidade surda ao engajamento em atividades de ensino de Libras, oficinas, palestras e ações de

valorização cultural. O percurso educacional alcança, assim, uma dimensão coletiva: a conquista individual de formação e inserção profissional se conecta à expectativa de ampliar acessibilidade para outros surdos. Esse movimento ajuda a compreender o termo resistência em sentido político e pedagógico, pois o sujeito não apenas permanece em instituições ouvintes, mas busca intervir nelas e produzir novas referências de presença surda.

As pesquisas sobre identidade reforçam que não existe um modelo único de homem surdo. Bezerra, Alves e Alves (2025, p. 394-395) destacam a multiplicidade e a mobilidade das identidades, enquanto as autobiografias mostram diferenças entre sujeitos que tiveram contato tardio ou progressivo com a Libras, vivenciaram diferentes formas de oralização e se relacionaram de modo singular com a comunidade surda. Essa heterogeneidade é fundamental para evitar que o recorte de gênero produza uma nova homogeneização. Falar de homens surdos significa observar experiências concretas masculinas sem presumir que elas representem todos os homens surdos ou que gênero explique isoladamente suas trajetórias.

O ingresso no ensino superior constitui uma conquista importante nas trajetórias examinadas, mas os estudos recentes mostram que acesso e permanência são processos distintos. Silva e Galizia (2025, p. 1-2) investigam desafios vividos por pessoas surdas no ambiente universitário e observam que a presença de intérprete é

necessária, porém insuficiente para garantir inclusão. Materiais, currículo, relações interpessoais, setores administrativos e formação docente também precisam ser organizados de modo acessível. Essa constatação é relevante porque evita reduzir a política de inclusão a um único profissional e reconhece a universidade como sistema complexo de interações.

Um dos depoimentos apresentados por Silva e Galizia evidencia a amplitude dessas barreiras institucionais:

[...] quanto à permanência, eu acho que ainda precisa a universidade melhorar bastante, porque muitas das universidades não têm estrutura nem a formação para lidar com esse público específico. Muito dos professores que estão ingressando no ensino superior não têm formação para trabalhar com esse público. Outra questão é que a universidade não está preparada para receber esse público, a começar pelos espaços administrativos ou acadêmicos, onde os estudantes estariam. Ele não tem essa oportunidade porque a maioria dos profissionais que estão ali... eles não sabem Libras, não é acessível em Libras. E tem muita dificuldade em todo esse processo, e a própria instituição não tem essa estrutura adequada para receber surdos da maneira como a lei reza. (Silva; Galizia, 2025, p. 11).

A fala desloca a questão da permanência do estudante para a preparação da universidade. Em vez de perguntar se o surdo consegue adaptar-se, a análise passa a perguntar se a instituição dispõe de estrutura, formação e acessibilidade para recebê-lo. Essa inversão é coerente com a literatura da educação bilíngue: se a Libras constitui

língua de comunicação e instrução, a universidade precisa prever condições para que ela circule nos espaços acadêmicos e administrativos, e não apenas dentro da sala de aula quando um intérprete está presente.

Rocha (2025, p. 1-3; 15-16) chega à conclusão semelhante ao analisar estudantes surdos e com deficiência auditiva em graduação e pós-graduação de universidades federais paulistas. O autor identifica relações geralmente amistosas, mas também pouco interesse dos colegas em aprender Libras e baixa instrumentalização dos docentes para lidar com singularidades linguísticas. Essa combinação pode produzir uma permanência formalmente bem-sucedida, porém social e academicamente limitada. O estudante frequenta a instituição, mas precisa negociar continuamente condições de comunicação e reconhecimento.

Yaegashi, Souza, Rodriguero e Bianchini (2026, p. 19-21), ao revisarem pesquisas sobre acesso e permanência no ensino superior entre 2019 e 2024, sistematizam obstáculos recorrentes e demonstram que a dificuldade não é pontual:

Essas barreiras de natureza linguística estão relacionadas à ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras, à falta de políticas linguísticas institucionais e à limitação no uso de materiais adaptados – e de natureza atitudinal –, associadas à indiferença, ao desrespeito e à falta de empatia por parte da comunidade acadêmica. Além disso, identificam-se

obstáculos estruturais e pedagógicos, como a ausência de ações sistematizadas de acessibilidade e a lacuna entre as diretrizes inclusivas e as práticas efetivamente adotadas. (Yaegashi; Souza; Rodriguero; Bianchini, 2026, p. 19).

A sistematização evidencia que a permanência precisa ser compreendida como política institucional contínua. Acesso por vestibular, reserva de vagas ou outros mecanismos pode ampliar a presença de estudantes surdos, mas não garante participação em atividades, avaliação equitativa, interação com colegas, compreensão de procedimentos administrativos e construção de redes acadêmicas. Segundo Yaegashi, Souza, Rodriguero e Bianchini (2026, p. 20-21), a literatura recente converge ao afirmar que o acesso formal não assegura inclusão efetiva e que ambientes acadêmicos bilíngues exigem formação docente, políticas linguísticas e participação dos próprios estudantes surdos na formulação de estratégias.

Nas trajetórias masculinas, a universidade também aparece como espaço de reconfiguração de projetos de vida. Lenartovicz e Melo (2024, p. 12-13) mostram que o ingresso em Pedagogia e o contato com a docência de Libras se articulam à consolidação de uma identidade profissional. Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026, p. 195-197) relatam igualmente dificuldades de acessibilidade no ensino superior e no trabalho, mas associam a formação acadêmica ao engajamento como professor e agente de transformação. Desse ponto

de vista, a conquista não consiste apenas em “chegar à universidade”, mas em ocupar espaços de produção de conhecimento e transformar experiências vividas em atuação pedagógica e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias escolares de homens surdos analisadas neste artigo evidenciam que desafios, resistências e conquistas não constituem etapas isoladas, mas dimensões que se cruzam continuamente. A mesma escola pode oferecer oportunidades de aprendizagem e produzir isolamento linguístico; o mesmo percurso pode reunir apoio familiar, ausência de intérprete, contato tardio com a Libras, experiências de pertencimento e avanços acadêmicos. Por isso, compreender a escolarização exige abandonar interpretações lineares que apresentam o sucesso apenas como resultado de esforço individual.

Os estudos autobiográficos de Lenartovicz e Melo (2024) e Porto, Vasconcelos e Ribeiro (2026) são especialmente relevantes porque tornam visível a perspectiva de homens surdos sobre sua própria formação. Em ambos os casos, a trajetória escolar envolve conflitos relacionados à comunicação e à identidade, mas também encontros que reorientam o percurso: professores bilíngues, comunidade surda, Libras, família, universidade e docência. Essas

experiências mostram que a resistência é construída em relação com outras pessoas e instituições e que o reconhecimento linguístico pode transformar a percepção de si e as expectativas de futuro.

A literatura complementar confirma que as dificuldades relatadas nas autobiografias não são apenas individuais. Porto e Santana (2024) identificam limitações nas práticas pedagógicas da educação básica; Felipe e Dias (2026) discutem permanências históricas de modelos que desconsideraram a diferença linguística; Silva e Galizia (2025), Rocha (2025) e Yaegashi et al. (2026) mostram que o ensino superior continua marcado por barreiras linguísticas, pedagógicas, atitudinais e institucionais. Sígolo e Souza (2026) demonstram ainda que situações de crise podem intensificar desigualdades quando o acesso à comunicação visual depende de recursos tecnológicos e suporte insuficiente.

As conquistas, contudo, são igualmente significativas. Concluir a educação básica em condições adversas, ingressar na universidade, construir uma identidade surda positiva, tornar-se professor de Libras, participar de espaços acadêmicos e transformar a experiência pessoal em defesa de direitos constituem formas concretas de protagonismo. Tais conquistas devem ser reconhecidas sem ocultar as barreiras que as tornaram mais difíceis. Uma política educacional comprometida com equidade não pode depender da excepcional capacidade de resistência de cada estudante; deve reduzir a

necessidade de que o sujeito lute continuamente pelo acesso a condições básicas de comunicação e aprendizagem.

Conclui-se que trajetórias escolares mais justas para homens surdos dependem da efetivação de ambientes bilíngues, da circulação social da Libras, de formação docente, de materiais visualmente acessíveis, de presença adequada de tradutores e intérpretes quando necessários e de participação dos próprios sujeitos surdos nas decisões educacionais. Também é necessário ampliar pesquisas que utilizem recortes de gênero sem homogeneizar experiências, investigando como masculinidades, geração, território, classe, raça e diferentes histórias linguísticas podem atravessar a escolarização. Ao colocar as narrativas surdas no centro da análise, a educação deixa de falar apenas sobre esses sujeitos e passa a aprender com os conhecimentos produzidos a partir de suas próprias trajetórias.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Daiane Araújo Avelino; ALVES, Cláudia Lúcia; ALVES, Claudilene de Sousa. A identidade surda e educação inclusiva: destacando a integração da memória coletiva e da diferença cultural. **Recital - Revista de Educação**, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 386-400, 2025. DOI: 10.46636/recital.v7i2.635. Disponível em: <https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/635>. Acesso em: 10 jul. 2026.

FELIPPE, Jonis Manhães Sales; DIAS, Rafaela Dumas Reis. Reflexões sobre surdez e educação escolar: do oralismo à educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino. **Educere et Educare - Revista de Educação**, [S. l.], v. 21, n. 51, p. 178-198, 2026. DOI: 10.48075/educare.v21i51.31244. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/31244>. Acesso em: 15 jul. 2026.

LENARTOVICZ, Lucas Emanuel; MELO, Alessandro de. Percurso de um professor surdo: autobiografia e relação com as políticas educacionais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-19, e23010.037, 2024. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.27.23010.037. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/23010>. Acesso em: 22 jul. 2026.

PORTO, Klayton Santana; SANTANA, Luana Silva. As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica e suas contribuições na aprendizagem de estudantes surdos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e15348, 2024. DOI: 10.5335/rep.v31.15348. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/15348>. Acesso em: 28 jul. 2026.

PORTO, Klayton Santana; VASCONCELOS, Albery Pires França; RIBEIRO, Sátilla Souza. As trajetórias vividas enquanto sujeito surdo e a (des)construção de múltiplas vivências nos processos de inclusão social e educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 17, n. 48, p. 182-202, 2026. DOI: 10.61389/h7n1tx15. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/10237>. Acesso em: 31 jul. 2026.

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: 10.1590/S1413-24782025300079. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/87rgg7Px9dnPfWsM4t79ZGR/>. Acesso em: 2 set. 2026.

SÍGOLO, Cássia; SOUZA, Regina Maria de. Vivências educacionais de pessoas Surdas durante a Pandemia da COVID-19: reflexões e (im)possibilidades a partir de narrativas (auto)biográficas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 31, e16426, 2026. DOI: 10.24220/2318-0870v31a2026e16426. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/16426>. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzone. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551282663por. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/69Fd5kCTJYRmxJvbmZrKyR/>. Acesso em: 8 set. 2026.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

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. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2922>. Acesso em: 12 set. 2026.

CAPÍTULO 3

LIBRAS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: VISUALIDADE, LINGUAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS



<https://doi.org/10.68044/dkzq3695>

Leonardo Adonis de Almeida ¹

*Mestre em Estudos de Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e
Profssor Substituído de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina.*



RESUMO: Este artigo analisa as relações entre Libras, educação bilíngue, visualidade e construção do conhecimento científico na escolarização de estudantes surdos. Parte-se da compreensão de que a Língua Brasileira de Sinais constitui língua de instrução, interação e elaboração conceitual, e não recurso acessório ao ensino. Com base em pesquisa bibliográfica qualitativa, discutem-se estudos publicados entre 2024 e 2026 sobre políticas educacionais, currículo de Libras, pedagogia visual, ensino de Ciências e Química, formação docente e produção de sinais-termo. A análise evidencia que práticas bilíngues efetivas dependem da articulação entre acesso linguístico, recursos visuais, mediação pedagógica, formação de professores e tradutores-intérpretes, além de condições institucionais adequadas. Também se destaca que conceitos científicos exigem estratégias que considerem a modalidade visuoespacial da Libras e a participação ativa dos estudantes. Conclui-se que a educação científica bilíngue amplia possibilidades de aprendizagem, autoria, participação e produção de conhecimentos por sujeitos surdos em diferentes etapas e contextos da educação.

Palavras-chave: Libras; Educação bilíngue; Pedagogia visual; Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e de produção de conhecimentos tem deslocado a educação de surdos de uma lógica centrada apenas na presença física do estudante para uma discussão sobre condições linguísticas, curriculares e pedagógicas efetivamente bilíngues. Nesse movimento, o acesso ao currículo não pode ser reduzido à tradução pontual de conteúdos originalmente planejados para uma turma ouvinte. A construção do conhecimento exige que conceitos, problemas, explicações, registros e interações possam ser produzidos em uma língua plenamente acessível ao estudante surdo, articulando Libras, Língua Portuguesa escrita e recursos visuais de modo coerente com as

finalidades da aprendizagem. Essa compreensão torna-se especialmente relevante no ensino de Ciências, área em que a abstração, a terminologia especializada, os modelos, os gráficos, as representações simbólicas e a experimentação exigem mediações linguísticas e semióticas diversificadas.

No campo das políticas educacionais, o reconhecimento jurídico da Libras e a regulamentação de seu uso na educação constituíram marcos importantes para o fortalecimento de propostas bilíngues. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 detalhou disposições relativas à formação, ao ensino e à presença da língua de sinais em diferentes espaços institucionais. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para instituir a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional. Ao analisarem esse percurso, Lima e Queiroz (2024, p. 1) destacam que a legislação brasileira passou a evidenciar preocupação crescente com a educação bilíngue, ainda que a existência de dispositivos legais, por si só, não resolva os desafios de implementação nas redes de ensino.

A educação bilíngue, portanto, envolve uma concepção de linguagem que reconhece a Libras como constitutiva da experiência escolar, da interação e da elaboração conceitual. Não se trata apenas de assegurar a presença de um tradutor e intérprete de Libras, mas de

criar ambientes em que a língua de sinais esteja integrada ao planejamento, à explicação docente, às atividades, aos materiais, às formas de avaliação e às relações entre pares. Fogaça (2025, p. 1) mostra que o debate curricular sobre Libras nas escolas bilíngues permanece atravessado por questões linguísticas, culturais e identitárias, indicando a necessidade de discutir não apenas a circulação espontânea da língua, mas também sua sistematização no currículo e a formação continuada dos profissionais.

A visualidade ocupa lugar central nessa discussão. A modalidade visuoespacial da Libras envolve corpo, espaço, simultaneidade e referenciação, de modo que o acesso ao currículo não se resume à substituição da fala por sinais. Tavares e Santiago (2024, p. 2) defendem que o ensino de Ciências precisa considerar cultura surda, língua de sinais e experiências visuais. Imagens, esquemas, modelos, vídeos, experimentos e mapas conceituais podem funcionar como mediadores quando articulados à Libras e aos objetivos da aprendizagem. Em disciplinas como Química, a questão torna-se ainda mais complexa por envolver abstrações, símbolos e terminologia especializada. Gomes e Locatelli (2024, p. 3) lembram que a área articula níveis macroscópico, simbólico e submicroscópico, enquanto Dantas *et al.* (2024, p. 2) observam que estudos têm proposto sinais-termo para conceitos químicos sem que exista, em todos os casos, um padrão metalinguístico compartilhado.

O problema central deste artigo consiste em compreender de que maneira Libras, educação bilíngue e visualidade podem favorecer a construção do conhecimento científico e quais desafios ainda limitam esse processo. O objetivo é analisar a articulação entre língua de instrução, pedagogia visual, produção de conceitos, formação profissional e organização curricular. Defende-se que a aprendizagem científica não depende apenas da tradução de vocabulários, mas da possibilidade de construir significados em Libras, estabelecer relações entre diferentes representações e participar de práticas de investigação, argumentação e comunicação científica.

Metodologicamente, o texto assume caráter bibliográfico e qualitativo. O corpus principal é formado por estudos publicados entre 2024 e 2026 e disponibilizados como fontes para esta análise, com ênfase em trabalhos sobre políticas educacionais, currículo de Libras, pedagogia visual, ensino de Ciências e Química, sinais-termo e cognição visuoespacial. A leitura comparativa buscou identificar convergências e tensões entre esses estudos, preservando as especificidades de cada investigação. A discussão está organizada em quatro eixos dentro do referencial teórico: educação bilíngue e direitos linguísticos; visualidade e mediação pedagógica; construção do conhecimento científico e terminologia; e formação docente, currículo e práticas institucionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da educação bilíngue de surdos exige partir do estatuto linguístico da Libras. Quando a língua de sinais ocupa a posição de língua de instrução, ela deixa de funcionar como recurso auxiliar e passa a constituir o meio pelo qual o estudante acessa explicações, fórmula perguntas, argumenta, negocia sentidos e elabora conceitos. Essa mudança é decisiva porque desloca o foco da adaptação individual do estudante para a responsabilidade institucional de organizar condições de ensino linguisticamente acessíveis. A escola bilíngue não se define apenas pela presença de duas línguas no mesmo espaço; define-se pela função atribuída a cada uma delas, pelos sujeitos que as utilizam e pelas práticas pedagógicas que reconhecem a diferença de modalidade entre Libras e Língua Portuguesa.

A legislação brasileira fornece respaldo para essa reorganização. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece medidas relacionadas à sua difusão e à formação profissional, e a Lei nº 14.191/2021 explicita a educação bilíngue de surdos como modalidade na LDB. Lima e Queiroz (2024, p. 1-2) situam esses dispositivos em uma trajetória histórica marcada por diferentes concepções de surdez e por disputas em torno das formas de escolarização. Os marcos legais representam avanços, mas sua

efetividade depende de oferta concreta, profissionais qualificados e currículos coerentes com a perspectiva bilíngue.

Nessa perspectiva, a Libras não pode ser reduzida a um código de transposição do conteúdo exposto em português. A centralidade da língua de sinais implica que o conhecimento seja pensado e produzido também em Libras. Lacerda (2026, p. 17) argumenta que uma pedagogia da diferença precisa conferir à língua de sinais o estatuto de língua de instrução, evitando que ela permaneça em posição periférica de tradução de um currículo concebido segundo parâmetros ouvintes. Essa formulação é especialmente produtiva para compreender que a acessibilidade linguística começa antes da aula: está presente na seleção dos conceitos, na organização das atividades, nos materiais, na forma de apresentar problemas e nos modos de avaliar o que o estudante compreendeu.

A dimensão linguística também se articula à cultura e à identidade. Fogaça (2025, p. 18-19) mostra que as escolas bilíngues reúnem estudantes com diferentes trajetórias, repertórios linguísticos, configurações familiares e experiências prévias. Essa heterogeneidade impede a adoção de uma metodologia única e rígida e exige estratégias construídas na interação pedagógica. Ao mesmo tempo, o autor aponta tensões entre a valorização de elementos culturais e identitários e o ensino mais sistemático dos aspectos linguísticos da Libras. O desafio curricular consiste em evitar dois extremos: transformar a disciplina

de Libras em reprodução de modelos tradicionais de gramática ou limitar seu ensino ao uso espontâneo, sem sistematização suficiente para ampliar repertórios e usos acadêmicos da língua.

A relação entre surdez e visualidade também precisa ser tratada sem simplificações. Ao recuperar uma formulação dos Estudos Surdos, Lacerda registra que “a surdez é uma experiência visual” (Skliar, 2005, p. 11 *apud* Lacerda, 2026, p. 18). O uso do *apud* é importante porque a afirmação é retomada aqui por intermédio do estudo de Lacerda. A expressão não deve ser entendida como determinismo biológico, mas como indicação de que práticas linguísticas, culturais e cognitivas podem se organizar prioritariamente pela modalidade visuoespacial. Essa compreensão sustenta a necessidade de ambientes escolares que reconheçam a visualidade como princípio de organização didática, sem essencializar sujeitos surdos nem supor que todos aprendam da mesma maneira.

A pedagogia visual constitui um dos eixos mais recorrentes nas pesquisas recentes sobre escolarização de estudantes surdos. Entretanto, seu significado é mais amplo do que a simples inserção de imagens em apresentações ou livros. Trata-se de organizar a experiência didática de modo que a informação visual tenha função conceitual, permitindo localizar relações, comparar fenômenos, representar processos, acompanhar sequências e estabelecer vínculos entre linguagem e objeto de conhecimento. Em aulas de Ciências, essa

perspectiva pode articular Libras, imagens, modelos, experimentos, gráficos, diagramas, vídeos e registros escritos, criando múltiplos caminhos para que o estudante acompanhe o raciocínio científico.

Tavares e Santiago (2024, p. 2) destacam que a prática docente precisa reconhecer simultaneamente a cultura surda, a especificidade linguística e as experiências visuais dos estudantes. Os autores sintetizam esse princípio ao afirmar:

Os docentes do componente curricular de Ciências, em suas práticas pedagógicas com estudantes surdos, precisam compreender a cultura surda, reconhecendo que os surdos têm uma língua específica - a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e também experiências predominantemente visuais. O ensino precisa estar acompanhado de imagens que contextualizem os conteúdos e que tenham a língua de sinais como canal de comunicação. A parceria entre professor e intérprete é fundamental nesse processo (Tavares; Santiago, 2024, p. 2).

A citação evidencia três dimensões que não devem ser separadas: língua, visualidade e mediação profissional. Imagens sem contextualização podem permanecer opacas; Libras utilizada apenas para traduzir uma exposição predominantemente oral pode chegar ao estudante de modo tardio ou fragmentado; e a presença do intérprete, embora fundamental em muitos contextos inclusivos, não substitui o planejamento docente. Por isso, a pedagogia visual precisa ser construída no planejamento e na condução da aula, com definição prévia das representações que serão usadas, do tempo de observação,

da relação entre sinalização e material visual e dos momentos em que o estudante poderá formular suas próprias explicações.

Os resultados de Tavares e Santiago (2024, p. 15) reforçam essa necessidade ao indicar que as estratégias de ensino ainda são frequentemente pensadas para o grupo ouvinte majoritário. Para os autores, a ressignificação da prática envolve considerar a diferença surda desde a elaboração das estratégias. Isso significa, por exemplo, evitar a simultaneidade inadequada entre leitura de um slide e observação da sinalização, garantir tempo para que o estudante alterne o foco visual entre intérprete, professor e material, utilizar recursos imagéticos com função explicativa e criar situações nas quais o estudante possa manipular objetos, produzir esquemas ou demonstrar conceitos em Libras.

No ensino de Química, Gomes e Locatelli (2024, p. 6) associam a visualidade a imagens, desenhos, gráficos, jogos e outros recursos capazes de favorecer a compreensão. O ponto central é evitar que tais recursos sejam tratados como ilustração ou adaptação posterior. Em Ciências, uma figura pode representar estruturas, escalas, relações temporais ou processos invisíveis; por isso, precisa ser lida, interpretada e relacionada ao conceito em Libras. Lacerda (2026, p. 17) amplia essa discussão ao mencionar mapas conceituais, esquemas espaciais, organização tridimensional de relações e recursos imagéticos com função argumentativa, ressaltando que o estudante

aprende quando dispõe de condições linguísticas e ambientais para mobilizar categorização, inferência, comparação e argumentação.

Essa perspectiva permite compreender a parceria entre professor e tradutor-intérprete de maneira mais produtiva. Gomes e Locatelli (2024, p. 13) observam que uma parceria bem estabelecida pode favorecer a aprendizagem ao permitir que ambos identifiquem barreiras, planejem recursos e discutam sinais relacionados aos conceitos trabalhados. O intérprete não substitui o professor na responsabilidade pelo conteúdo, e o professor não deve delegar ao intérprete todo o problema da acessibilidade. A cooperação torna-se mais consistente quando há preparação prévia, compartilhamento de materiais e diálogo sobre objetivos, terminologia e estratégias visuais.

A pedagogia visual, portanto, não corresponde a uma técnica isolada. Ela integra uma concepção bilíngue de ensino na qual a Libras organiza a interação e as representações visuais apoiam a elaboração conceitual. Seu potencial está em permitir que o estudante observe, compare, formule hipóteses, manipule informações e explique processos, participando como sujeito do conhecimento. Quando a visualidade é incorporada apenas no final, como adaptação, corre-se o risco de manter o currículo centrado em práticas orais e oferecer ao estudante surdo uma versão reduzida do processo de aprendizagem.

A construção do conhecimento científico pressupõe mais do que memorizar nomes, fórmulas ou definições. Aprender Ciências

implica relacionar evidências e explicações, compreender modelos, transitar entre diferentes escalas de representação, utilizar terminologia especializada e participar de práticas discursivas próprias da área. Para estudantes surdos, essas tarefas precisam estar disponíveis em Libras e articuladas a representações visuais que permitam acompanhar o raciocínio. Santos e Miranda Junior (2025, p. 1) destacam que o ensino de Ciências deve considerar os aspectos linguísticos e culturais do grupo, sobretudo porque a participação ativa na resolução de problemas favorece o desenvolvimento de habilidades e a compreensão da ciência.

No caso da Química, as barreiras podem ser intensificadas pela natureza abstrata de muitos conteúdos. Gomes e Locatelli (2024, p. 3) observam que a área articula representações macro, simbólicas e submicroscópicas. Um estudante pode observar um fenômeno macroscópico, como mudança de cor ou formação de gás, e precisar relacioná-lo simultaneamente a fórmulas, equações e modelos de partículas que não são diretamente visíveis. Se a explicação desses níveis ocorre apenas em português oral ou com terminologia pouco consolidada em Libras, a dificuldade deixa de ser apenas conceitual e passa a envolver acesso linguístico.

Os próprios resultados apresentados por Gomes e Locatelli sintetizam a necessidade de revisão das práticas:

Esta pesquisa revelou que as dificuldades dos estudantes surdos com a linguagem química é uma realidade. Desde o início, o intuito do pesquisador, que é intérprete de Libras, foi ratificar as hipóteses que existiam de que as dificuldades dos estudantes surdos com a química exigiam uma resignificação na forma de ensinar. O ensino da disciplina envolve a utilização de modelos no submicro, onde o processo de abstração é grande, o que se torna ainda mais difícil aos estudantes surdos que se apoiam predominantemente no modo visual para aprenderem. As percepções dos professores e dos próprios estudantes reforçam essa ideia e sugerem que o processo de ensino-aprendizagem da química para surdos necessita ser discutido e repensado (Gomes; Locatelli, 2024, p. 13).

A partir desse diagnóstico, a educação científica bilíngue precisa articular diferentes sistemas de representação. A experiência, o desenho, a simulação, o modelo, a escrita e a sinalização podem ser combinadas para tornar visíveis relações que o estudante precisa compreender. Esse movimento não significa simplificar o conteúdo científico, mas oferecer condições para que conceitos complexos sejam discutidos por diferentes vias semânticas. A qualidade da mediação depende de explicitar as relações entre essas vias: um modelo visual deve ser conectado à explicação em Libras; uma equação precisa ser relacionada ao fenômeno observado; um sinal-termo deve ser compreendido em seu campo conceitual, e não apenas memorizado como equivalente lexical.

A terminologia científica em Libras aparece, nesse contexto, como questão decisiva. Dantas *et al.* (2024, p. 2) encontraram

pesquisas que propõem novos sinais-termo para conceitos químicos, mas observaram ausência de um padrão metalinguístico compartilhado. Essa constatação exige cautela. A inexistência de um sinal amplamente difundido não autoriza a criação individual e descontextualizada de sinais em sala de aula. A produção terminológica deve envolver critérios linguísticos, consulta à comunidade surda, documentação das variantes e discussão conceitual. Ao mesmo tempo, a falta de um termo não pode impedir o ensino: estratégias de descrição em Libras, classificadores, datilologia contextualizada, imagens e negociação de sentidos podem sustentar a compreensão enquanto a terminologia se consolida.

Dantas *et al.* (2024, p. 27) relacionam a construção de sinais-termo à possibilidade de práticas mais equitativas:

Nesse sentido, a revisão sistemática cujos resultados são apresentados nos faz refletir sobre o quanto a construção de sinais-terminos contribui à aprendizagem escolar, já que essa crescente possibilita práticas mais equitativas de ensino para surdos, tendo em vista o fato de que os conceitos mobilizados nas aulas agora serão referenciados na língua natural desse público, ao invés de serem significados pela datilologia (Dantas *et al.*, 2024, p. 27).

A produção do conhecimento científico envolve também argumentação e participação. O estudante precisa ter espaço para explicar em Libras por que um fenômeno ocorre, comparar hipóteses, justificar escolhas e interpretar dados. Vídeos em Libras, registros

visuais, apresentações sinalizadas, debates, experimentos comentados e mapas conceituais podem ampliar as formas de expressão do conhecimento. Santos e Miranda Junior (2025, p. 20-21), ao analisarem trinta produções, identificam tendências relacionadas a instrumentos didáticos, tradução de materiais, sequências pedagógicas, interações entre estudante, professor e tradutor-intérprete, formação continuada e educação não formal, demonstrando que as oportunidades de aprendizagem dependem de uma rede de fatores institucionais e profissionais.

Esses achados indicam que acessibilidade e rigor científico não são objetivos opostos. Uma proposta bilíngue consistente não simplifica conceitos para torná-los “mais fáceis”; reorganiza as formas de representação e interação para que o estudante possa enfrentar a complexidade do conteúdo em condições linguísticas adequadas. Dantas *et al.* (2024, p. 27) relacionam a referência conceitual em Libras a práticas mais equitativas, enquanto Santos e Miranda Junior (2025, p. 20-21) mostram que sequências pedagógicas, materiais traduzidos, interações e formação profissional aparecem de maneira articulada nas pesquisas da área. Assim, o critério de qualidade deve ser a possibilidade de compreender, explicar e utilizar conhecimentos científicos, e não a reprodução de uma única forma de apresentação ou resposta.

Do ponto de vista cognitivo, Lacerda (2026, p. 22) propõe compreender a língua de sinais como componente constitutivo da organização do pensamento, e não como acessório comunicativo. O autor sintetiza esse argumento da seguinte forma:

As evidências mobilizadas reforçam que a língua de sinais não deve ser reduzida a um acessório comunicativo. A discussão sobre plasticidade intermodal indica que o processamento da Libras recruta redes temporofrontais e o Sulco Temporal Superior (STS) posterior, evidenciando a amodalidade da faculdade da linguagem humana. Essa organização neurofuncional permite que a Libras funcione como uma tecnologia cognitiva constitutiva: ao utilizar o espaço gramatical para estabilizar referentes e organizar encadeamentos inferenciais, o sinalizante cria um suporte externo que favorece a memória de trabalho e o raciocínio (Lacerda, 2026, p. 22).

O argumento de Lacerda reforça que raciocínio e linguagem não são dimensões separadas. Quando o estudante utiliza a espacialidade da Libras para estabelecer referentes, representar relações e encadear explicações, a língua participa da organização do problema. Em aulas de Ciências, essa propriedade pode dialogar com modelos e representações científicas, sobretudo em conteúdos que envolvem localização, movimento, processos, classificações e estruturas. Isso não significa atribuir uma suposta superioridade visual ao sujeito surdo, mas reconhecer que condições linguísticas e

ambientais adequadas permitem mobilizar plenamente os recursos da língua e da experiência visuoespacial.

A efetivação de uma educação científica bilíngue depende diretamente da formação dos profissionais. Não basta que o professor domine o conteúdo disciplinar se desconhece as condições linguísticas de seus estudantes, assim como não é suficiente que o tradutor-intérprete tenha fluência em Libras sem acesso prévio ao conteúdo e à terminologia específica da aula. Gomes e Locatelli (2024, p. 12-13) mostram que professores participantes de sua pesquisa reconheceram lacunas na formação inicial e relataram que muitos conhecimentos sobre inclusão foram construídos na prática, por meio da convivência com intérpretes e estudantes surdos. Isso evidencia a necessidade de formação que integre conhecimentos pedagógicos, linguísticos e disciplinares.

Santos e Miranda Junior (2025, p. 21) chegam à conclusão semelhante ao apontarem lacunas na formação inicial dos profissionais, dificuldades relacionadas à fluência em Libras e ausência de estrutura adequada nas instituições. Esses fatores ajudam a compreender por que propostas visualmente interessantes podem fracassar quando não estão articuladas a uma comunicação acessível e a objetivos conceituais claros. A formação continuada precisa incluir planejamento bilíngue, análise de materiais, discussão de

terminologias, organização visual da aula, avaliação da aprendizagem e trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais.

O currículo constitui outra dimensão decisiva. Fogaça (2025, p. 19) observa que o ensino de Libras nas escolas bilíngues demanda maior debate sobre seus aspectos estruturais e sobre a reformulação curricular. Em síntese curta, o autor registra que “faltam políticas públicas e formação adequada de professores para o ensino da Libras” (Fogaça, 2025, p. 19). A afirmação evidencia que o currículo não pode depender apenas do esforço individual de docentes. A institucionalização da educação bilíngue exige diretrizes, materiais, tempos pedagógicos, espaços de formação e participação da comunidade surda na definição do que e de como ensinar.

No ensino de Ciências, o planejamento curricular precisa prever a acessibilidade desde a origem. Isso inclui selecionar previamente materiais que possam ser explorados visualmente, verificar a existência e o uso de sinais-termo, antecipar conceitos potencialmente ambíguos, disponibilizar textos antes da aula quando necessário e organizar momentos de interação em Libras. Também implica avaliar de forma coerente com os objetivos. Se o propósito é verificar compreensão de um conceito científico, a avaliação não deve confundir dificuldades de escrita em português com ausência de compreensão conceitual. Diferentes formas de registro, inclusive

produções em Libras, podem fornecer evidências mais válidas da aprendizagem.

A parceria entre professor e tradutor-intérprete precisa ser entendida como colaboração profissional, sem apagar as atribuições específicas de cada função. O professor é responsável pelo planejamento e pelo ensino do conteúdo; o intérprete realiza mediação linguística e precisa de condições para preparar-se terminologicamente. Quando existe diálogo prévio, é possível discutir imagens, analogias, nomenclaturas, experimentos e possíveis dificuldades de tradução. Gomes e Locatelli (2024, p. 13) mostram que essa parceria pode contribuir para identificar problemas e agir coletivamente na minimização das barreiras. A colaboração também pode envolver professores de Libras, profissionais do atendimento especializado, pesquisadores e, principalmente, os próprios estudantes surdos.

A participação dos estudantes e a organização institucional completam esse quadro. A pedagogia bilíngue não deve ser planejada apenas a partir de pressupostos sobre o que seria melhor para o surdo; narrativas, estratégias e dificuldades relatadas pelos próprios estudantes ajudam a tornar o planejamento mais responsivo. Tavares e Santiago (2024, p. 15) indicam que a prática precisa ser ressignificada em função das diferenças presentes na sala. Além disso, a circulação da Libras deve alcançar reuniões, orientações, eventos,

materiais, ambientes digitais, laboratórios, feiras de Ciências, museus e atividades de campo. Santos e Miranda Junior (2025, p. 20) lembram que espaços de educação não formal também integram o acesso à divulgação científica.

Em síntese, práticas pedagógicas bilíngues no ensino científico exigem uma rede de condições: Libras como língua de instrução, Português escrito trabalhada como segunda língua, recursos visuais com função cognitiva, terminologia discutida coletivamente, formação profissional, planejamento colaborativo, avaliação acessível e participação da comunidade surda. Quando esses elementos são articulados, a inclusão deixa de ser apenas presença e passa a significar participação efetiva na produção, na comunicação e na circulação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a relação entre Libras, educação bilíngue e construção do conhecimento científico deve ser compreendida como questão linguística, pedagógica, curricular e institucional. Reconhecer a Libras como língua de instrução modifica a organização do ensino, pois exige que conceitos e práticas possam ser construídos diretamente em uma língua visuoespacial, em diálogo com o português escrito e com diferentes

representações. A educação bilíngue, portanto, não se reduz à presença simultânea de duas línguas ou à oferta de interpretação; ela demanda condições para que o estudante formule hipóteses, argumente, registre ideias e participe das práticas de aprendizagem.

As pesquisas analisadas mostram que a visualidade é particularmente relevante no ensino de Ciências. Imagens, modelos, esquemas, experimentos, simulações e mapas conceituais podem favorecer a compreensão quando integrados à explicação em Libras e aos objetivos conceituais. Da mesma forma, sinais-termo podem ampliar a circulação de conhecimentos, desde que sua produção considere critérios linguísticos e a participação da comunidade surda. A ausência de sinais consolidados não deve conduzir à exclusão de conteúdos, mas à descrição, contextualização, negociação de sentidos e documentação das soluções utilizadas. Formação docente, preparação terminológica, planejamento colaborativo e avaliação acessível são condições indispensáveis para que esses recursos resultem em aprendizagem.

Conclui-se que a construção do conhecimento científico por estudantes surdos se fortalece quando a Libras é reconhecida como língua legítima de pensamento, instrução e produção acadêmica. Uma educação bilíngue comprometida com a aprendizagem amplia participação e autoria ao integrar visualidade, linguagem e práticas pedagógicas. O desafio contemporâneo não é apenas tornar o conteúdo

disponível, mas criar condições para que estudantes surdos possam apropriar-se de conceitos, questioná-los, relacioná-los e produzir novas interpretações. Assim, currículos, políticas e instituições precisam assumir a diferença linguística como princípio de qualidade educacional e fundamento do direito de aprender e produzir ciência.

REFERÊNCIAS

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/2002/110436.htm. Acesso em: 10 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, 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: 15 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/114191.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

DANTAS, Lucas Maia; RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel; BASTOS, Amélia Rota Borges de; ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. Enfoque CTS no ensino de Química para

estudantes surdos com vistas à proposição de sinais-termo em Libras para conceitos químicos: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, 2024. DOI: 10.5902/1984686X86772. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X86772>. Acesso em: 28 jul. 2026.

FOGAÇA, Fernando. Narrativas de professores de surdos sobre ensino e currículo de Libras nas escolas bilíngues. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. DOI: 10.5902/1984686X88143. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X88143>. Acesso em: 31 jul. 2026.

GOMES, Rubens Pessoa; LOCATELLI, Solange Wagner. O ensino de Química na inclusão de surdos: a concepção da aprendizagem construída coletivamente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e47573, 2024. DOI: 10.1590/0102-4698-47573. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698-47573>. Acesso em: 1 set. 2026.

LACERDA, Tiago Eurico de. Língua de sinais, cognição visuoespacial e educação bilíngue de surdos: contribuições da mente estendida e da neuroplasticidade intermodal. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 16, e162619, p. 1-24, jan./dez. 2026. DOI: 10.33871/22386084.2026.16.11642. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2026.16.11642>. Acesso em: 3 set. 2026.

LIMA, Clevisvaldo Pinheiro; QUEIROZ, Anesio Marreiros. Do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, à Lei 14.191/2021: um estudo sobre as políticas educacionais para surdos no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 26, e024026, p. 1-20, 2024. DOI: 10.20396/etd.v26i00.8672036. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v26i00.8672036>. Acesso em: 5 set. 2026.

MARTINS, Francielle Cantarelli; SANTOS, Leandro Viturino dos; ELIAS, Ananda Loiola Simões; PAIXÃO, André Daniel; BARBOSA, Fabíola Morais. Direitos linguísticos e educação de surdos: a centralidade da Libras como primeira língua (L1). Revista Tópicos, **Linguística & Letras e Artes**, 17 set. 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/789586661. Disponível em: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789586661>. Acesso em: 8 set. 2026.

SANTOS, Vanessa da Silva; MIRANDA JUNIOR, Pedro. Ensino de Ciências para Surdos: uma revisão bibliográfica a partir de periódicos científicos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, 2025. DOI: 10.5902/1984686X85686. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X85686>. Acesso em: 12 set. 2026.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TAVARES, Fernando Rodrigues; SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda. Pedagogia visual nas aulas de ciências com surdos como potencializadora das aprendizagens. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6461>. Acesso em: 17 set. 2026.

CAPÍTULO 4

ACESSO E PERMANÊNCIA DE HOMENS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS, BARREIRAS LINGUÍSTICAS E DESAFIOS À INCLUSÃO



<https://doi.org/10.68044/4hqa8h74>

Marcos Paulo de Almeida¹

Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília - UnB. Atualmente atua como professor na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, campus Araguatins.



RESUMO: Este artigo analisa o acesso e a permanência de homens surdos no ensino superior brasileiro, com ênfase nas trajetórias acadêmicas, nas barreiras linguísticas e nos desafios institucionais à inclusão. Trata-se de estudo bibliográfico-documental, de abordagem qualitativa, fundamentado em dez produções acadêmicas disponibilizadas para a pesquisa, publicadas entre 2012 e 2026. O corpus evidencia crescimento das matrículas de estudantes surdos, mas demonstra que o ingresso não assegura participação, aprendizagem, permanência e conclusão. O recorte masculino aparece de modo ainda pouco sistematizado: alguns estudos informam sexo ou gênero dos participantes, enquanto outros apresentam trajetórias individuais de homens surdos sem desenvolver análise específica das masculinidades. As evidências convergem para obstáculos relacionados à Libras, ao português acadêmico, aos materiais acessíveis, à formação docente, à atuação de intérpretes e às políticas institucionais. Conclui-se que a permanência requer ambientes bilíngues, acessibilidade comunicacional e acompanhamento acadêmico contínuo, preservando a singularidade linguística dos estudantes surdos até a diplomação.

Palavras-chave: Homens surdos; Ensino superior; Permanência; Barreiras linguísticas.

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes surdos na educação superior brasileira precisa ser compreendida em uma dupla perspectiva: como resultado de processos de ampliação do acesso e, simultaneamente, como ponto de partida para a análise das condições concretas de permanência. Os dados examinados por Rocha, Lacerda e Prieto (2024, p. 14) mostram que, entre 2016 e 2020, enquanto o total de matrículas da educação superior cresceu cerca de 8%, as matrículas de estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva aumentaram mais de 49%. O crescimento quantitativo é relevante porque sinaliza maior presença desse público nas instituições; entretanto, não permite

concluir, por si só, que a experiência universitária se tornou linguisticamente acessível, pedagogicamente adequada ou capaz de assegurar conclusão de curso. Os próprios autores indicam a necessidade de investigar “se a ampliação de matrículas se consolida em maior permanência e conclusão de cursos” (Rocha; Lacerda; Prieto, 2024, p. 14).

Essa distinção entre ingresso e permanência é decisiva para o tema deste artigo. A entrada formal na universidade representa apenas uma dimensão do direito à educação. Para estudantes surdos, a permanência envolve acesso contínuo à comunicação, aos conteúdos, às avaliações, às relações acadêmicas e aos serviços institucionais, em condições que considerem a Libras, a visualidade e as especificidades linguísticas. Vereta e Streiechen (2022), ao revisarem dissertações e teses sobre o tema, diferenciam acesso e acessibilidade de modo particularmente útil para compreender esse processo:

Nesse compasso, há dois conceitos bastante utilizados nas discussões sobre inclusão e que, de forma equivocada, são interpretados como sinônimos, são eles: acesso e acessibilidade. O acesso detém-se na possibilidade de ingresso do surdo às instituições educacionais. Já, a acessibilidade vai muito além, pois ela visa a permanência do aluno, enfocando a qualidade e eficácia do ensino e da aprendizagem (Vereta; Streiechen, 2022, p. 150).

No interior desse debate, o recorte proposto neste trabalho concentra-se nos homens surdos. A escolha não pressupõe que as

barreiras linguísticas sejam exclusivas do sexo ou do gênero masculino. Ao contrário, o corpus consultado demonstra que grande parte das dificuldades relatadas é compartilhada por estudantes surdos em diferentes posições sociais. O problema analítico está justamente na escassez de pesquisas que transformem sexo ou gênero em categoria de interpretação da permanência. Em alguns estudos, a informação aparece apenas na caracterização da amostra; em outros, é possível reconhecer trajetórias masculinas individualizadas, mas sem uma discussão sistemática sobre masculinidades, gênero e surdez. Assim, a expressão “homens surdos”, no título, opera como um recorte de leitura sobre evidências disponíveis e, ao mesmo tempo, evidencia uma lacuna de investigação.

A dissertação de Lima (2012, p. 64) oferece um registro importante para essa problematização. Entre treze estudantes surdos ou identificados institucionalmente como pessoas com deficiência auditiva matriculados na universidade estudada, quatro eram homens e nove eram mulheres. A autora observa ainda que os quatro homens estavam distribuídos em Administração, Comunicação Social, Medicina e Tecnologia e Mídias Digitais, enquanto a maior parte das mulheres se concentrava em Psicologia e Pedagogia. A interpretação apresentada no estudo é a de que esse desenho parecia reproduzir uma divisão tradicional entre trabalho feminino e masculino. Por ser uma pesquisa de 2012 e empregar categorias próprias de seu contexto

institucional, esse dado não deve ser generalizado; contudo, ele mostra que a dimensão de gênero pode produzir perguntas relevantes quando os registros de matrícula deixam de ser tratados como números indiferenciados.

Duas fontes permitem aproximar a análise das trajetórias individuais. Silva (2023, p. 132-134), ao estudar políticas de acesso e permanência no Instituto Federal do Espírito Santo, registra a existência de dois estudantes surdos em determinado campus: uma mulher do curso de Engenharia Civil e um homem do curso de Geografia. O estudante de Geografia havia ingressado em 2018 por ação afirmativa destinada a pessoas com deficiência, era fluente em Libras e em português, utilizava aparelho auditivo e, segundo o relato institucional, conseguia comunicar-se também com pessoas que não dominavam Libras. Barbosa e Francisco Junior (2025), por sua vez, analisam autobiograficamente a trajetória de um estudante-pesquisador surdo da graduação em Letras-Libras ao mestrado, o que possibilita observar como a mudança de um ambiente com maior presença da Libras para a pós-graduação intensificou exigências relativas à leitura e à escrita acadêmica em português.

Diante desse quadro, formula-se a seguinte questão: como as produções consultadas permitem compreender o acesso e a permanência de homens surdos no ensino superior, considerando trajetórias acadêmicas, barreiras linguísticas e desafios institucionais

à inclusão? O objetivo é analisar as evidências disponíveis sobre homens surdos no conjunto de pesquisas selecionadas, articulando-as às discussões mais amplas sobre acesso, acessibilidade, Libras, português acadêmico, atuação de tradutores e intérpretes, formação docente, materiais acessíveis e políticas institucionais.

Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico-documental, de abordagem qualitativa. O corpus é composto por dez produções acadêmicas disponibilizadas para elaboração deste artigo: duas dissertações, sete artigos e um trabalho apresentado em evento, publicados entre 2012 e 2026. Foram considerados especialmente os trechos que tratam de ingresso, permanência, caracterização dos participantes, relações linguísticas, recursos de acessibilidade, formação acadêmica e conclusão de curso. Duas cópias duplicadas de documentos enviados foram consolidadas como uma única produção, evitando a contagem repetida de fontes. A interpretação preserva a terminologia de cada estudo, mas distingue, sempre que os dados permitem, estudantes surdos usuários de Libras de participantes classificados como pessoas com deficiência auditiva, evitando transformar categorias diferentes em equivalentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Vereta e Streiechen (2022, p. 158-160) reforçam que a garantia normativa do direito não basta quando a instituição não transforma seu

cotidiano. Para as autoras, o estudante precisa ser amparado pela comunidade universitária e encontrar estratégias de ensino capazes de favorecer uma formação efetivamente acessível. A permanência, nessa perspectiva, não é responsabilidade individual do estudante surdo, nem pode ser reduzida à presença de um profissional específico. Ela depende da articulação entre instituição, docentes, recursos de comunicação, materiais, avaliação e relações acadêmicas. Essa compreensão é importante para analisar os homens surdos porque evita interpretar sua continuidade no curso como simples expressão de esforço pessoal ou resistência individual.

Ferreira e Miranda (2024, p. 1) acrescentam uma dimensão frequentemente subestimada: o acesso à informação institucional em Libras antes e durante o percurso universitário. O produto educacional analisado pelas autoras foi construído para apresentar, em formato acessível, informações sobre cursos, formas de oferta, ingresso e atendimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. A proposta indica que a permanência começa antes da sala de aula. Conhecer procedimentos, serviços, setores de apoio e direitos é parte da acessibilidade, especialmente em instituições cuja circulação de informação permanece predominantemente escrita em português.

Silva (2023, p. 4) trabalha a inclusão a partir da articulação entre culturas, políticas e práticas institucionais. Ao recuperar a

formulação de Santos e Nascimento por meio de Santos, o autor mostra que valores, normas e modos de agir precisam ser lidos de forma integrada. No texto consultado, a formulação aparece como citação de citação: culturas correspondem aos valores construídos, políticas incluem tanto políticas públicas quanto arranjos institucionais, e práticas remetem ao modo como sujeitos e instituições efetivamente agem (Santos; Nascimento, 2016, p. 157 *apud* Santos, 2017, p. 42). Aplicada ao ensino superior, essa perspectiva permite compreender por que a existência de uma norma de inclusão pode coexistir com rotinas que ainda produzem barreiras linguísticas.

O estado do conhecimento de Yaegashi *et al.* (2026, p. 19-20) sintetiza essa discussão ao afirmar que o acesso formal não garante inclusão real. Nos dez estudos analisados pelas autoras, a permanência é atravessada por barreiras linguísticas, políticas institucionais frágeis, dificuldades de apoio pedagógico e insuficiência de recursos acessíveis. A formulação é especialmente relevante para este artigo porque permite compreender a trajetória de homens surdos dentro de um ciclo acadêmico: ingresso, participação, aprendizagem, progressão, permanência e conclusão. A interrupção pode ocorrer em qualquer etapa quando a instituição transfere ao estudante a responsabilidade de adaptar-se a um ambiente que não considera sua língua e sua experiência visual.

O estudo de Lima (2012, p. 64) é um dos poucos a comentar diretamente a distribuição por sexo. Dos treze estudantes identificados, quatro eram homens e nove mulheres. Nenhum dos quatro homens estava matriculado em Psicologia ou Pedagogia; eles se distribuíam por Administração, Comunicação Social, Medicina e Tecnologia e Mídias Digitais. A autora interpreta esse desenho como possível expressão de uma divisão tradicional entre trabalho feminino e masculino. Esse resultado deve ser lido com cautela: trata-se de uma única instituição, com pequeno número de participantes, em contexto de mais de uma década atrás. Ainda assim, ele demonstra que o gênero pode interferir nas perguntas sobre escolha de curso, pertencimento acadêmico, expectativas profissionais e composição das redes de apoio.

A pesquisa de Rocha (2025, p. 5) oferece um quadro mais recente e metodologicamente distinto. Entre os dezenove respondentes, nove eram homens; dentro do grupo especificamente surdo e usuário de Libras, três eram homens e cinco mulheres. O dado é importante porque mostra a presença masculina em cursos de graduação e pós-graduação de universidades federais, mas o autor não desagrega as experiências de permanência por sexo. Assim, é possível afirmar que homens surdos compuseram a amostra, porém não que os resultados sobre relações com professores, intérpretes e colegas sejam mais intensos ou menos intensos para eles do que para as mulheres.

Essa distinção entre presença e explicação é central para evitar generalizações.

Silva (2023, p. 132-134) permite observar um caso masculino em maior detalhe institucional. O estudante surdo do curso de Geografia havia ingressado em 2018 por ação afirmativa, utilizava Libras e português e fazia uso de aparelho auditivo. No campus analisado, havia profissionais de tradução e interpretação e ações voltadas ao atendimento educacional especializado, mas a disponibilidade de materiais em Libras não era rotina. A situação desse estudante mostra que a competência comunicativa individual não elimina a responsabilidade institucional: ser fluente em português ou conseguir interagir com ouvintes não significa que o estudante deva receber conteúdos exclusivamente pelas vias tradicionais.

A autobiografia analisada por Barbosa e Francisco Junior (2025) aprofunda a dimensão da trajetória masculina. O estudante-pesquisador relata que, na graduação em Letras-Libras, encontrou ambiente mais favorável à sua língua, com outros estudantes surdos, colegas ouvintes usuários de Libras e intérpretes quando necessários. Na pós-graduação, o cenário se alterou: ele passou a ser o único estudante surdo do programa e enfrentou forte centralidade da língua portuguesa na leitura e na escrita científica. Essa passagem evidencia que a permanência não é uma condição estável adquirida no ingresso. Um mesmo homem surdo pode experimentar diferentes graus de

acessibilidade conforme o curso, o nível de ensino, as pessoas presentes, as práticas pedagógicas e o estatuto concedido à Libras.

Desse modo, trabalhar com o título “homens surdos” exige uma postura analítica delimitada. O gênero não pode ser usado para atribuir aos participantes características presumidas, nem para afirmar que determinados obstáculos decorrem da masculinidade. O recorte serve para perguntar onde os homens estão, quais trajetórias aparecem nas pesquisas, quais cursos frequentam, como são descritos e, principalmente, por que tão poucas análises exploram essa dimensão. Estudos futuros poderiam combinar dados quantitativos desagregados por sexo/gênero com entrevistas em Libras e acompanhamento longitudinal, permitindo comparar experiências sem reduzir a surdez ou a masculinidade a explicações isoladas.

No estudo de Silva (2023), a insuficiência de materiais em Libras aparece de forma concreta. Ao descrever o cotidiano dos dois estudantes surdos do campus, um coordenador reconhece a existência de iniciativas de tradução e videoaulas, mas ressalta que elas não constituem regra. O depoimento explicita o efeito formativo dessa desigualdade de acesso:

Quando eu digo que existe um movimento, é porque eu acho que acaba não sendo possível ou não tem sido possível com mais frequência para os nossos estudantes. Tanto na Engenharia Civil pelas dificuldades de acesso a conteúdos, livros, textos, que não estão traduzidos ali, mas existem alguns

professores [...] que já tem algumas aulas traduzidas, que tentam de alguma forma tornar aquele conteúdo acessível para os estudantes através de videoaulas, [...] mas não é uma regra [...]. Então, eu acho [...] que ainda muito do que esse estudante acessa acaba sendo pelas vias tradicionais; e isso, de certo modo, pode ser mais uma barreira para a formação (Silva, 2023, p. 134).

A passagem é relevante porque desloca o foco da suposta incapacidade do estudante para a organização linguística da própria instituição. Se livros, textos, aulas e atividades chegam prioritariamente em português, o estudante surdo precisa investir tempo adicional na compreensão e, muitas vezes, depender de mediações que poderiam ter sido planejadas desde o início. No caso do homem surdo do curso de Geografia descrito por Silva (2023, p. 133-134), a fluência em português não torna dispensável a Libras nem converte materiais não acessíveis em materiais adequados. A bilinguagem do estudante deve ampliar possibilidades, e não justificar a manutenção de um ambiente monolíngue.

A trajetória autobiográfica de Barbosa e Francisco Junior (2025) evidencia esse ponto na passagem para o mestrado. A graduação em Letras-Libras havia oferecido contato intenso com a língua de sinais e com outros sujeitos surdos; a pós-graduação, por sua vez, demandou leitura científica extensa e produção acadêmica formal em português. O estudante registra:

Desde o começo do mestrado, necessitei me inserir na área da pesquisa e leitura científica, imergindo assim nas leituras de diversos artigos. [...]. Como esse processo de pesquisa requeria mais rigor teórico e analítico, exigiu de mim a habilidade de leitura mais ampla, de textos mais longos e densos. Embora eu já tivesse um pouco mais de domínio do português escrito, tanto para a leitura quanto para a escrita, ainda assim, foi desafiador, porque a minha apreensão dos conteúdos não acontecia de forma tão rápida quanto o tempo do mestrado exige. Precisei ter uma cuidadosa atenção aos seminários e às disciplinas para conseguir obter uma melhor assimilação dos conteúdos expostos. (Barbosa; Francisco Junior, 2025, p. 7).

Ferreira e Miranda (2024) mostram outra face da barreira linguística: a informação administrativa. Uma universidade pode oferecer intérpretes em sala e, ainda assim, manter editais, orientações de matrícula, explicações sobre cursos e serviços de apoio apenas em português escrito. A produção de uma cartilha acessível em Libras, no caso estudado, procura reduzir esse problema. A iniciativa sugere que a acessibilidade deve atravessar toda a comunicação institucional, do ingresso à conclusão, incluindo secretarias, núcleos de acessibilidade, bibliotecas, sistemas digitais e orientações acadêmicas.

A presença de tradutores e intérpretes de Libras é uma condição relevante, mas as fontes rejeitam a ideia de que esse profissional, sozinho, resolva a inclusão. Rocha (2025, p. 1) investiga precisamente as relações de estudantes surdos e com deficiência auditiva com professores, tradutores-intérpretes e colegas ouvintes. Os

resultados indicam que a permanência permanece complexa porque há pouco interesse no aprendizado da Libras e poucas ações orientadas ao respeito às singularidades linguísticas. Isso significa que a mediação profissional precisa estar inserida em um ambiente institucional que reconheça a Libras e distribua responsabilidades entre diferentes atores.

A formação docente aparece como um ponto recorrente. Silva (2023, p. 133) registra que os estudantes do campus contavam com professores, intérpretes e atendimento educacional especializado, mas o relato institucional não permitia afirmar que todos os docentes tivessem formação específica sobre surdez. Barbosa e Francisco Junior (2025, p. 7) associam a falta de formação e o desconhecimento da cultura surda a dificuldades de inclusão na pós-graduação. Faria, Peixoto e Oliveira (2024) também sintetizam pesquisas nas quais estratégias tradicionais de aula dificultam o acesso simultâneo ao professor, à escrita e à interpretação. Em conjunto, os estudos indicam que a formação não pode limitar-se a orientações pontuais no início do semestre; precisa alcançar planejamento, avaliação, recursos visuais, interação e produção de materiais.

O estudo de Yaegashi *et al.* (2026) reúne de forma clara os obstáculos identificados na produção recente. A síntese das autoras demonstra que a barreira linguística se articula a políticas frágeis e a condições pedagógicas insuficientes:

Dentre os achados mais recorrentes, destacam-se as barreiras linguísticas, apontadas em três estudos, que evidenciam as dificuldades de comunicação decorrentes da ausência de materiais acessíveis e do limitado domínio da Libras por parte de professores e colegas. Essas barreiras de natureza linguística estão relacionadas à ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras, à falta de políticas linguísticas institucionais e à limitação no uso de materiais adaptados – e de natureza atitudinal –, associadas à indiferença, ao desrespeito e à falta de empatia por parte da comunidade acadêmica (Yaegashi *et al.*, 2026, p. 19).

A passagem mostra que uma política institucional efetiva deve combinar dimensões. Disponibilizar intérprete sem material acessível mantém parte da barreira; produzir vídeos em Libras sem formar docentes pode reduzir acesso informacional, mas não transformar a interação pedagógica; reconhecer a Libras em documentos institucionais sem garantir profissionais e recursos deixa a política no plano declaratório. Por isso, a articulação entre culturas, políticas e práticas, discutida por Silva (2023) a partir de Santos (2017), ajuda a compreender a permanência como processo sistêmico. O que a instituição valoriza, o que formaliza e o que efetivamente faz precisam convergir.

A discussão sobre permanência precisa evitar duas reduções opostas: considerar o estudante surdo apenas como destinatário passivo de apoios ou, inversamente, atribuir a ele toda a responsabilidade pelo próprio sucesso. Barbosa e Francisco Junior (2025, p. 8-9) oferecem elementos para superar essa dicotomia. O

estudante-pesquisador desenvolveu autonomia, comprometeu-se com a própria aprendizagem e reconheceu no mestrado oportunidades de desenvolvimento intelectual. Ao mesmo tempo, sua narrativa descreve obstáculos concretos relacionados ao português formal, à ausência de adaptações, à comunicação e à cultura surda. A autonomia emerge, assim, como construção situada, favorecida ou dificultada pelas condições institucionais.

Yaegashi *et al.* (2026, p. 19) observam que parte das pesquisas recentes destaca o protagonismo surdo, a autonomia e a identidade linguística como componentes de um espaço acadêmico inclusivo. Esse protagonismo não significa dispensar políticas de acessibilidade; significa incluir estudantes surdos na formulação das estratégias que os afetam, reconhecer seus conhecimentos sobre a própria experiência e ampliar sua participação nos processos decisórios. Para pesquisas sobre homens surdos, isso sugere a necessidade de entrevistas conduzidas em condições linguisticamente acessíveis e de metodologias que permitam aos participantes narrar suas trajetórias em Libras, sem subordinar sua experiência à interpretação exclusiva de ouvintes.

A conclusão do curso deve ocupar lugar explícito nessa discussão. Rocha, Lacerda e Prieto (2024, p. 14) defendem que pesquisas futuras verifiquem se o crescimento das matrículas se converte em permanência e conclusão. Yaegashi *et al.* (2026, p. 20)

ampliam essa perspectiva ao afirmar que as ações devem contemplar o ciclo acadêmico de modo integral, desde o ingresso até a permanência e a conclusão. A combinação dessas proposições permite redefinir sucesso institucional: não basta matricular um homem surdo, disponibilizar um recurso inicial e contabilizar sua presença. É necessário acompanhar se ele participa, progride, produz conhecimento e conclui o percurso em condições linguisticamente justas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das dez produções acadêmicas disponibilizadas permite concluir que o debate sobre acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior avançou, especialmente no reconhecimento das barreiras linguísticas e da necessidade de políticas institucionais, mas o recorte específico dos homens surdos permanece pouco desenvolvido. Os estudos registram homens em matrículas e amostras, além de apresentar trajetórias masculinas individuais, porém raramente transformam sexo ou gênero em categoria de análise. Por essa razão, este artigo não atribuiu aos homens surdos dificuldades que as fontes não compararam entre gêneros; utilizou o recorte masculino para tornar visíveis evidências dispersas e delimitar uma lacuna de pesquisa.

No recorte masculino, quatro achados se destacam. Primeiro, Lima (2012) registra quatro homens entre treze estudantes e identifica distribuição de cursos distinta daquela observada entre as mulheres, levantando uma questão de gênero que permaneceu sem continuidade sistemática no corpus. Segundo, Silva (2023) documenta um homem surdo no curso de Geografia, usuário de Libras e português, cuja trajetória revela que a competência bilíngue individual não elimina a necessidade de materiais acessíveis. Terceiro, Rocha (2025) identifica três homens entre os oito participantes surdos usuários de Libras, mas não desagrega os resultados de permanência por sexo. Quarto, Barbosa e Francisco Junior (2025) apresentam uma trajetória autobiográfica masculina da graduação ao mestrado, mostrando como a passagem de um ambiente com maior presença da Libras para a pós-graduação intensificou desafios relacionados ao português acadêmico e à cultura institucional.

As barreiras linguísticas constituem o núcleo de maior convergência. Elas envolvem ausência ou insuficiência de materiais em Libras, centralidade do português, domínio limitado da Libras por docentes e colegas, necessidade de intérpretes e práticas pedagógicas pouco ajustadas à visualidade. Yatim e Weininger (2024) mostram que tais barreiras possuem dimensão social e institucional; Yaegashi *et al.* (2026) demonstram sua recorrência na produção recente; Ferreira e Miranda (2024) evidenciam que até a informação administrativa

precisa ser acessível. Dessa forma, políticas de permanência devem alcançar sala de aula, orientação, serviços, plataformas digitais, comunicação institucional, pesquisa e extensão.

Como limite, este estudo trabalha com um corpus bibliográfico heterogêneo, de diferentes períodos, instituições e desenhos metodológicos. Parte das fontes agrega surdos e pessoas com deficiência auditiva; outras distinguem usuários e não usuários de Libras. Além disso, a pequena quantidade de dados desagregados por gênero impede comparações robustas entre homens e mulheres. Esses limites não enfraquecem a relevância do recorte; ao contrário, demonstram a necessidade de novas investigações que acompanhem homens surdos ao longo do curso, analisem ingresso, trancamento, evasão e conclusão, considerem diferentes áreas de formação e incorporem narrativas produzidas em Libras.

Conclui-se, portanto, que estudar o acesso e a permanência de homens surdos requer articular gênero e trajetória sem perder de vista que a barreira mais documentada no corpus é linguístico-institucional. A universidade inclusiva não se define apenas pelo número de estudantes que consegue admitir, mas pela capacidade de criar condições para que eles permaneçam, desenvolvam autonomia, participem das redes acadêmicas e concluam seus cursos. Para os homens surdos identificados nas pesquisas, essa possibilidade está diretamente relacionada ao reconhecimento da Libras, à acessibilidade

comunicacional, à qualidade das mediações pedagógicas e à continuidade das políticas de apoio até a diplomação.

REFERÊNCIAS

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**, São Cristóvão, v. 18, n. 37, e21347, 2025. DOI: 10.20952/revtee.v18i37.21347. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/21347>. Acesso em: 5 jul. 2026.

FARIA, Abner Alves Borges; PEIXOTO, Luanna; OLIVEIRA, Maria Beatriz. Desafios e perspectivas na educação superior: a trajetória acadêmica de alunos surdos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 2024. **Anais Estendidos** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. DOI: 10.5753/semiedu_estendido.2024.32487. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu_estendido/article/download/32487/32284/. Acesso em: 9 jul. 2026.

FERREIRA, Eloir da Silva; MIRANDA, Andréa da Silva. Acessibilidade para o ingresso e permanência do estudante surdo no Ensino superior: apresentação de produto educacional. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 17, n. 36, e19240, 2024. DOI: 10.20952/revtee.v17i36.19240. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/19240>. Acesso em: 14 jul. 2026.

LIMA, Priscila Escanfella Alves de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:
<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10370/1/PRISCILA%20ESCANFELLA%20ALVES%20DE%20LIMA.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2026.

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: 10.1590/S1413-24782025300079. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/87rgg7Px9dnPfWsM4t79ZGR/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2026.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22596, p. 1-17, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22596.022. Disponível em:
https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/22596. Acesso em: 31 jul. 2026.

SANTOS, Mônica dos. **Culturas, políticas e práticas de inclusão na administração pública**: contribuições a partir de uma escola de governo. 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-dissertacoes-2017.html>. Acesso em: 2 set. 2026.

SANTOS, Mônica Pereira dos; NASCIMENTO, Leyse Monick França. Diferentes sentidos de “não”: vozes de professores em formação continuada sobre o tema da inclusão. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 153-175, set./dez. 2016. DOI: 10.5965/1984723817352016153. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016153>. Acesso em: 4 set. 2026.

SILVA, Gabriel Oliveira da. **Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior**: desafios frente à implementação de políticas públicas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, Seropédica, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19875>. Acesso em: 8 set. 2026.

VERETA, Crislaine Letícia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Acesso e permanência do aluno surdo no ensino superior. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 149-162, jan./jun. 2022. DOI: 10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p149-162. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p149-162>. Acesso em: 11 set. 2026.

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. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/pt_BR/article/view/2922. Acesso em: 15 set. 2026.

YATIM, Nahla; WEININGER, Markus Johannes. Barreiras linguísticas na educação superior: experiência pessoal de uma pessoa surda brasileira. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 1-24, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N10-073. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/6074>. Acesso em: 17 set. 2026.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DOCENTE E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES SURDOS: TRAJETÓRIAS, IDENTIDADE, SABERES E DESAFIOS NA DOCÊNCIA EM LIBRAS



<https://doi.org/10.68044/6q93q519>

Carlos Roberto Martins ¹

Mestre em Cultura Educação pela Universidade La Salle.



Eduardo Alberto Megda ²

Mestre interdisciplinar sociedade e desenvolvimento - Universidade Estadual do Paraná - Unespar - Campus Campo Mourão- professor da rede estadual de ensino.



Marco Aurélio Rocha Di Franco ³

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduado em Geografia e Letras-Libras, é professor de Libras da Universidade Federal do Rio Grande.



Pedro Henrique de Macêdo Silva ⁴

Doutorando em Estudo da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCat).



Marcos Paulo de Almeida ⁵

Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília - UnB. Atualmente atua como professor na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, campus Araguatins.



Rivael Mateus Fabricio ⁶

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).



RESUMO: Este artigo analisa a formação docente e a atuação profissional de professores surdos, considerando trajetórias formativas, identidade profissional, saberes pedagógicos e desafios presentes na docência em Libras. Trata-se de estudo bibliográfico desenvolvido a partir de produções acadêmicas sobre professores surdos em diferentes contextos educacionais, com ênfase no Ensino Superior, na formação inicial e continuada e na Educação Infantil bilíngue. A análise evidencia que a fluência em Libras e a experiência cultural surda constituem dimensões relevantes, mas não substituem conhecimentos didáticos, planejamento, fundamentos linguísticos e reflexão sobre a prática. As trajetórias examinadas mostram que a identidade docente se constrói de modo processual, articulando experiências escolares, formação universitária, convivência com outros professores surdos e inserção profissional. Também se identificam barreiras institucionais, comunicacionais e de acessibilidade. Conclui-se que valorizar a docência surda requer políticas de formação, condições de trabalho acessíveis e reconhecimento de seus saberes linguísticos, culturais e pedagógicos nos sistemas educacionais brasileiros.

Palavras-chave: Formação docente; Professor surdo; Libras; Identidade profissional.

INTRODUÇÃO

A ampliação da presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação brasileira produziu novas demandas para a formação de profissionais capazes de ensiná-la em diferentes níveis e contextos. Entre essas demandas, a formação e a atuação de professores surdos ocupam lugar particular, pois envolvem, simultaneamente, a constituição da docência como profissão, o domínio de uma língua de modalidade visual-espacial, a experiência sociolinguística da comunidade surda e as condições institucionais necessárias ao exercício do trabalho pedagógico. A docência em Libras, portanto, não pode ser compreendida apenas como

consequência da fluência linguística, nem como atividade espontânea derivada da experiência de ser surdo. Trata-se de uma prática profissional que exige formação, planejamento, conhecimentos pedagógicos, reflexão sobre os estudantes e compreensão dos contextos de ensino.

As pesquisas recentes mostram que a trajetória de muitos professores surdos foi marcada pela passagem de espaços comunitários e associativos para cursos de graduação, especialmente Letras Libras, e posteriormente para a docência formal. Esse movimento reconfigurou possibilidades de inserção profissional e de reconhecimento social. Novais (2025, p. 117-118) destaca que a formação do professor surdo ainda é menos explorada que a formação de professores ouvintes, embora a institucionalização da formação para o ensino de Libras tenha se intensificado após o reconhecimento legal da língua. Batista e Stumpf (2024, p. 405-406), por sua vez, indicam que a formação inicial precisa articular conhecimento linguístico, didático-metodológico, cultural e político, porque ensinar uma língua demanda decisões pedagógicas que ultrapassam o simples domínio de seu uso cotidiano.

A discussão ganha maior complexidade quando se observa a identidade profissional. Professores surdos não ingressam na docência como sujeitos sem história: suas experiências escolares, o acesso à Libras, a convivência com pares surdos, a presença de professores de

referência, a formação universitária, o trabalho como instrutores e o ingresso em instituições de ensino compõem percursos que interferem na maneira como compreendem o ensinar. Borges e Tecco (2024, p. 1, 18) evidenciam que cultura surda e Libras aparecem como elementos fortes na constituição da identidade profissional, ao mesmo tempo em que os participantes de sua pesquisa reconhecem a importância da formação docente e da aprendizagem de modos de ensinar. Lima e Aygadoux (2024, p. 96-109) mostram, a partir de narrativas autobiográficas, que o reconhecimento de si como profissional da educação é construído ao longo de experiências formadoras e de mudanças de posição no campo educacional.

Além do Ensino Superior, a atuação do professor surdo possui relevância na educação de crianças surdas. Santos e Pessoa (2026, p. 13-14) analisam o trabalho de um professor surdo na Educação Infantil e mostram que a visualidade, o brincar, a interação em Libras e a relação com um par surdo mais experiente podem favorecer aprendizagens linguísticas e culturais. Ao mesmo tempo, as autoras identificam a necessidade de maior sistematização formativa, planejamento e diretrizes para o ensino de Libras nesse contexto. Essa constatação reforça uma tese central deste artigo: reconhecer a especificidade da experiência surda não significa naturalizar a docência, mas criar condições para que experiência linguística e cultural se articulem a saberes profissionais consistentes.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar como a literatura selecionada caracteriza a formação docente e a atuação profissional de professores surdos, com atenção às trajetórias formativas, à constituição da identidade profissional, aos saberes da docência e aos desafios institucionais presentes no ensino de Libras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e interpretativo, construída a partir dos estudos disponibilizados para esta produção, publicados entre 2022 e 2026 e tematicamente relacionados à formação e ao trabalho docente em Libras. A análise foi organizada em cinco eixos: especificidades da formação; trajetórias e identidade profissional; saberes e formação continuada; atuação e desafios institucionais; e docência surda em contextos bilíngues. A proposta não é hierarquizar professores surdos e ouvintes, mas compreender as condições específicas da docência surda e os processos necessários para sua qualificação e reconhecimento profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação do professor de Libras é relativamente recente no cenário educacional brasileiro e se relaciona à ampliação do reconhecimento institucional da língua, à criação de cursos específicos e à inserção obrigatória da Libras em diferentes licenciaturas. Esse

processo abriu espaços profissionais e acadêmicos para pessoas surdas, mas também tornou mais evidente uma questão que permanece atual: ser usuário fluente da língua não equivale, automaticamente, a possuir formação para ensiná-la. Novais (2025, p. 123-124) analisa essa mudança ao mostrar que a criação e a expansão do curso de Letras Libras contribuíram para a institucionalização de um perfil docente que precisa reunir domínio linguístico, conhecimentos culturais e saberes pedagógicos.

A especificidade dessa formação decorre, em primeiro lugar, da própria natureza do objeto de ensino. A Libras é uma língua visual-espacial e seu ensino envolve atenção à produção sinalizada, ao uso do espaço, às expressões não manuais, à interação visual e às diferentes condições de aprendizagem de estudantes surdos ou ouvintes. Em segundo lugar, a docência exige conhecimento sobre planejamento, currículo, recursos didáticos, avaliação e estratégias metodológicas. Em terceiro, o professor precisa compreender os sentidos sociais e culturais relacionados à comunidade surda e às experiências bilíngues. Essas dimensões aparecem de forma articulada no estudo de Novais (2025, p. 124), que recusa uma concepção naturalizante da profissão.

Sendo assim, o curso Letras Libras instaurou um novo status ao perfil do docente de línguas, que difere dos demais pela dupla modalidade, exigindo muito mais que o conhecimento linguístico, pois envolve a

compreensão de outros saberes, de aspectos culturais, sociais e motores, bem como de parâmetros específicos da língua visual-motora. Assim como ser falante da Língua Portuguesa não é condição para a escolha pela docência nessa língua, ser surdo e vir a se constituir docente de Libras não é um processo nato. A docência envolve questões de formação, tais como planejamento, recursos didáticos, estratégias metodológicas, currículo, não basta fluência numa língua para constituir-se professor desta (Novais, 2025, p. 124).

A passagem é importante porque diferencia duas dimensões que frequentemente aparecem confundidas: competência linguística e competência docente. Para o professor surdo, o conhecimento da Libras e a experiência de participação na comunidade surda podem constituir recursos profissionais relevantes, mas precisam ser transformados em decisões pedagógicas conscientes. Isso envolve saber por que determinado conteúdo será ensinado, quais objetivos se pretende alcançar, como organizar a progressão das aprendizagens e de que maneira adaptar procedimentos às características dos estudantes. A formação inicial deve, portanto, criar oportunidades para que futuros professores problematizem o próprio conhecimento linguístico, desenvolvam repertórios de ensino e reconheçam que a docência é uma atividade intencional e sistemática.

A pesquisa de Corrêa, Brancher e Ferrão (2022, p. 7) reforça essa perspectiva ao registrar que os participantes, surdos e ouvintes, reconhecem que “somente saber a Língua não basta para ser professor dessa língua”. A formulação sintetiza um princípio decisivo para este

debate: a prioridade dada à experiência linguística surda em determinados contextos não elimina a necessidade de formação específica. Os dados apresentados pelos autores mencionam, entre os saberes necessários, fluência e estudos linguísticos da Libras, planejamento, estratégias de ensino, teoria, prática, didática e compreensão das diferenças entre ensinar a língua como L1 ou L2 (Corrêa; Brancher; Ferrão, 2022, p. 7).

Assim, pensar a formação do professor surdo implica evitar dois reducionismos. O primeiro seria considerar que a condição de pessoa surda, por si só, produz um professor qualificado; o segundo seria desconsiderar que a experiência linguística e cultural surda pode constituir um saber relevante para o ensino. A literatura analisada aponta uma posição mais produtiva: à docência deve articular conhecimentos da língua, experiência cultural, fundamentos pedagógicos, prática reflexiva e formação profissional. A especificidade não substitui a profissionalização; ao contrário, indica quais dimensões precisam ser reconhecidas e desenvolvidas de modo mais consistente.

A identidade profissional docente não surge pronta no momento da diplomação ou da contratação. Ela se constrói em processos de longa duração, por meio de experiências escolares, relações com professores, aproximação com a Libras, participação em comunidades surdas, ingresso em cursos de formação e exercício

cotidiano do trabalho. Essa perspectiva é particularmente fecunda para analisar docentes surdos, porque suas trajetórias podem incluir experiências de exclusão linguística, descoberta ou fortalecimento da língua de sinais, atuação anterior como instrutores e posterior reconhecimento como professores em instituições de ensino.

Lima e Aygadoux (2024, p. 96-104) investigam trajetórias de três professores surdos do Ensino Superior por meio de narrativas autobiográficas. Os percursos descritos evidenciam a centralidade da Libras na constituição de identidades e na elaboração de projetos profissionais. As experiências de formação bilíngue, a atuação como instrutores, a participação em processos de certificação e o ingresso em Letras Libras aparecem como acontecimentos que reorganizam a relação dos sujeitos com a docência. O deslocamento de instrutor para professor não se limita à mudança de nomenclatura: envolve reconhecimento institucional, ampliação de responsabilidades e reconstrução da imagem de si como profissional da educação.

Com efeito, são reflexos de distintos contextos históricos, políticos e sociais diversos, incluindo as lutas do movimento surdo nacional. Suas recordações enaltecem o valor à Libras, em diferentes dimensões da vida e formação. Todos eles referiram-se ao encontro e à apropriação da língua de sinais como elemento fundante de sua identidade surda (Lima; Aygadoux, 2024, p. 109).

Borges e Tecco (2024, p. 1-2) chegam a resultados convergentes ao analisar professores surdos que ministram Libras no Ensino Superior. Os autores identificam a cultura surda e a Libras como componentes que fortalecem as identidades profissionais, mas também ressaltam a influência de outros professores surdos ao longo das trajetórias. Essa presença funciona como referência possível de profissão: observar um professor surdo atuando pode ampliar as representações sobre quem pode ocupar o lugar de docente, quais estratégias podem ser construídas e como a experiência surda pode integrar-se ao trabalho pedagógico.

No processo formativo para o magistério, o futuro docente constrói os seus conhecimentos de educador, bem como obtém suporte para exercer a sua prática educativa com segurança e autonomia. Entretanto, ressaltamos que a identidade dos professores, surdos ou ouvintes, é construída continuamente, pela formação e pela socialização em instituições de ensino (Borges; Tecco, 2024, p. 15).

A afirmação evidencia que identidade e saber não constituem dimensões separadas. Aprender a planejar, ensinar, avaliar e interagir profissionalmente modifica a forma como o sujeito se reconhece como professor. Nos relatos analisados por Borges e Tecco (2024, p. 15-18), a formação inicial e as experiências de estágio contribuem para que docentes construam segurança e desenvolvam métodos próprios. Ao mesmo tempo, os autores observam que os percursos de professores

surdos contêm barreiras específicas, especialmente quando a presença desses profissionais em determinados espaços ainda é percebida como novidade ou quando a instituição não domina práticas de acessibilidade comunicacional.

As trajetórias também mostram que a entrada na profissão pode ser compreendida como processo de legitimação. Para docentes que historicamente viram a Libras marginalizada, ocupar uma sala de aula universitária, participar de projetos de pesquisa ou assumir funções administrativas possui dimensão profissional e simbólica. Entretanto, reconhecer essa dimensão não significa romantizar percursos marcados por obstáculos. Ao contrário, exige que instituições ofereçam condições de participação efetiva, acesso à informação, recursos de tradução e interpretação quando necessários e oportunidades de desenvolvimento profissional equivalentes às oferecidas aos demais docentes. A identidade se fortalece não somente pelo reconhecimento individual, mas pela possibilidade concreta de exercer todas as dimensões do trabalho.

Os saberes mobilizados pelo professor de Libras são múltiplos. A literatura analisada permite agrupá-los em pelo menos quatro conjuntos interdependentes: conhecimentos linguísticos sobre a Libras; conhecimentos pedagógicos e didáticos; conhecimentos sobre sujeitos, cultura e contextos de educação de surdos; e saberes construídos na experiência profissional. Esses conjuntos não operam

de forma isolada. Um professor pode dominar estruturas linguísticas e ainda necessitar desenvolver formas de explicá-las; pode conhecer metodologias de ensino e precisar adaptá-las à visualidade; pode ter ampla experiência comunitária e precisar sistematizar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação.

Corrêa, Brancher e Bortolin (2022, p. 680-681) mostram que os saberes docentes se desenvolvem ao longo do tempo e possuem origens diversas. A experiência como estudante, a formação acadêmica, as trocas entre pares e as demandas concretas do trabalho compõem um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Na análise dos autores, o trabalho coletivo possui papel formativo relevante, porque permite compartilhar soluções, discutir dificuldades e tornar visíveis aspectos da prática que, quando permanecem isolados, podem não ser problematizados.

A necessidade de formação continuada aparece de maneira explícita quando os participantes relatam a carência de espaços sistemáticos para aprofundamento linguístico e didático. Corrêa, Brancher e Bortolin (2022, p. 690) observam que a formação permanente frequentemente ocorre por iniciativas localizadas, trocas informais ou ações isoladas, apesar de sua importância para suprir lacunas percebidas na prática. Esse resultado indica que o desenvolvimento profissional não pode depender apenas do esforço individual do docente. Departamentos, cursos e instituições precisam

criar condições regulares para estudo, planejamento coletivo, produção de materiais e atualização metodológica.

A formação continuada também pode ser estruturada em torno de problemas concretos do ensino. Aguiar, Reinaldo e Porto (2024, p. 1, 16-17) analisam uma sequência de formação colaborativa com professores surdos que ensinam Libras como segunda língua a estudantes ouvintes. O trabalho envolveu planejamento de sequências didáticas com base em gêneros textuais e mostrou que atividades de estudo, mediação e análise da prática favoreceram a mobilização do “saber a ensinar” e do “saber para ensinar”. A contribuição central desse estudo está em mostrar que a formação se fortalece quando teoria e prática não são tratadas como polos separados: conceitos teóricos passam a orientar escolhas didáticas, e situações de ensino se tornam objetos de reflexão e investigação.

A diversidade de contextos reforça a necessidade de planejamento. Ensinar Libras para crianças surdas em processo de aquisição de uma primeira língua exige estratégias diferentes daquelas mobilizadas no Ensino Superior com estudantes ouvintes. Da mesma forma, uma disciplina introdutória para licenciandos não possui os mesmos objetivos de um curso de formação de professores de Libras. Corrêa, Brancher e Ferrão (2022, p. 7) destacam a importância de considerar L1, L2, níveis e modalidades de ensino. Essa diferenciação

impede que a fluência seja tomada como método e ajuda a reconhecer que conhecimentos pedagógicos precisam ser situados.

A pesquisa de Souza, Zimmermann e Silva (2025, p. 134-135) contribui para esse debate ao mostrar limites da formação inicial de professores que atuarão com estudantes surdos. Os participantes apontam que o contato básico com Libras durante a graduação não garante preparação suficiente para enfrentar as demandas da sala de aula. Ainda que o estudo se concentre na rede municipal, sua implicação dialoga diretamente com a formação de professores de Libras: uma política consistente precisa prever continuidade, acompanhamento e oportunidades de atualização. A formação continuada não deve funcionar apenas como correção de falhas da graduação, mas como parte constitutiva de uma profissão em permanente transformação.

A qualificação profissional do professor surdo não garante, por si só, condições adequadas de trabalho. A atuação ocorre em instituições organizadas majoritariamente por práticas comunicacionais em língua portuguesa oral e escrita, e isso pode gerar barreiras em reuniões, processos administrativos, formações internas, sistemas digitais e atividades coletivas. Quando a acessibilidade é tratada apenas como recurso eventual, o professor pode ter sua participação reduzida justamente em espaços que também constituem

a profissão, como colegiados, planejamento institucional, pesquisa, extensão e gestão.

Pereira e Santos (2022, p. 826-827) evidenciam esse problema ao investigar sete docentes surdos de uma universidade pública durante o ensino remoto emergencial. As dificuldades não se limitaram ao domínio de ferramentas tecnológicas. A redução das interações face a face, a necessidade de manter condições visuais adequadas, o fechamento de câmeras por estudantes e a dificuldade de acesso a conteúdo de formação elaborados para docentes ouvintes afetaram a experiência profissional. O estudo mostra que acessibilidade não pode ser pensada somente para o estudante surdo; professores surdos também necessitam de ambientes, orientações e processos institucionais acessíveis.

As tensões ligadas à contratação constituem outra dimensão. Rebouças (2009, p. 43 *apud* Corrêa; Brancher; Ferrão, 2022, p. 6) registrou que “muitas IES não aceitam os surdos como professores alegando dificuldades de comunicação”. A citação, recuperada pelo estudo de Corrêa, Brancher e Ferrão, evidencia que a comunicação institucional pode ser transformada em argumento para limitar a inserção profissional, em vez de ser tratada como responsabilidade de acessibilidade da própria instituição. Essa questão precisa ser analisada com cuidado, pois envolve tanto direitos linguísticos quanto critérios de qualificação profissional.

Corrêa, Brancher e Ferrão (2022, p. 15) observam que há prioridade legal para surdos em determinados espaços de formação e docência de Libras, mas identificam restrições institucionais relacionadas à necessidade de mediação comunicacional com pessoas ouvintes. Ao mesmo tempo, os autores rejeitam simplificações que definam competência apenas pela condição auditiva. Seu estudo mostra que participantes surdos e ouvintes reconhecem a necessidade de formação específica, e defende processos seletivos justos, capazes de avaliar os conhecimentos necessários ao exercício da docência. Essa posição permite deslocar a discussão de uma oposição entre grupos para uma análise das condições efetivas de formação, fluência, didática e acessibilidade.

Borges e Tecco (2024, p. 18) acrescentam que os docentes surdos pesquisados vivenciaram barreiras e atitudes inadequadas associadas ao desconhecimento sobre a Libras e sobre as possibilidades profissionais das pessoas surdas. Esse dado é relevante porque mostra que a identidade profissional se constrói também em confronto com expectativas sociais. Quando uma instituição presume incapacidade comunicacional ou limita a participação do professor a atividades diretamente vinculadas à Libras, pode restringir sua carreira. Por outro lado, quando reconhece o docente como profissional completo, com participação em ensino, pesquisa,

extensão e gestão, amplia as condições para consolidação de sua identidade acadêmica.

Em síntese, os desafios institucionais podem ser agrupados em três planos: acesso e contratação; comunicação e acessibilidade durante o trabalho; e reconhecimento da amplitude da carreira docente. Enfrentá-los requer políticas que articulem critérios de qualificação, respeito à diferença linguística e garantia de recursos de acessibilidade. Sem essa articulação, corre-se o risco de responsabilizar o professor por barreiras produzidas pela organização institucional ou, no extremo oposto, de reduzir a discussão profissional a uma identidade coletiva sem considerar os saberes específicos necessários ao ensino.

A atuação de professores surdos adquire sentidos específicos quando ocorre com crianças surdas em contextos bilíngues. Nesses espaços, o professor pode participar não apenas do ensino de conteúdos, mas também da ampliação do acesso à Libras, da construção de interações significativas e da apresentação de referências culturais e linguísticas. A experiência visual compartilhada pode favorecer a leitura das respostas das crianças e a criação de estratégias adequadas à atenção, ao corpo e ao espaço. Entretanto, esse potencial precisa ser acompanhado de planejamento e formação, sobretudo quando se trata de aquisição de língua na infância.

Santos e Pessoa (2026, p. 13-14) analisam oficinas de Libras conduzidas por um professor surdo na Educação Infantil. O estudo mostra que o docente observa dificuldades individuais, adapta atividades e utiliza recursos lúdicos para construir vínculos e promover a participação das crianças. O brincar aparece como espaço de interação linguística, e não como atividade paralela ao ensino. Jogos, faz de conta, classificadores, imagens, movimentos e situações concretas são mobilizados para aproximar gestos e sinais e para ampliar o repertório das crianças.

As estratégias do professor incluíram jogos e brincadeiras de faz de conta que, além da imersão na língua, favoreceram a aprendizagem de regras, emoções, léxico e a atribuição de sentidos linguísticos aos gestos. A atuação do professor surdo também promoveu a valorização da Libras e da cultura surda no contexto pedagógico, especialmente por meio de estratégias pautadas na visualidade e no uso adequado da língua. Essas ações impactaram positivamente a aprendizagem das crianças, que, ao se identificarem com um par mais experiente, apropriaram-se rapidamente dos conhecimentos, conforme indicado na entrevista (Santos; Pessoa, 2026, p. 14).

O resultado evidencia uma contribuição específica da docência surda: a possibilidade de oferecer às crianças interação consistente em Libras e uma referência adulta que compartilha modos visuais de experiência. Contudo, o próprio estudo alerta que a ausência de diretrizes e de planejamento sistemático pode limitar a legitimidade pedagógica dessa atuação. Santos e Pessoa (2026, p. 14) defendem

maior investimento na formação específica de professores surdos e no desenvolvimento de currículos e orientações para o ensino de Libras no contexto educacional. Dessa forma, a valorização do professor surdo é apresentada junto à exigência de profissionalização.

O conjunto das pesquisas analisadas permite, portanto, compreender a docência surda como uma prática profissional situada. Sua especificidade decorre da articulação entre língua, cultura, experiência visual e trabalho pedagógico. Essa articulação não produz um único modelo de professor surdo, pois as trajetórias, formações e contextos de atuação são diversos. O que se pode afirmar é que políticas formativas e institucionais precisam criar condições para que essas dimensões sejam reconhecidas, aprofundadas e transformadas em saberes profissionais capazes de sustentar práticas de ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que a formação e a atuação profissional de professores surdos constituem um campo em consolidação, marcado por avanços institucionais e por desafios ainda persistentes. A ampliação dos cursos de Letras Libras e dos espaços de ensino da língua criou possibilidades de profissionalização, mas também tornou evidente que a docência não pode ser reduzida à

fluência em Libras. A formação docente requer conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais, capacidade de planejamento, compreensão dos contextos de ensino e disposição para refletir continuamente sobre a própria prática.

As trajetórias formativas analisadas demonstram que a identidade profissional se constrói processualmente. Experiências escolares, contato com a Libras, convivência com pares surdos, presença de professores de referência, atuação como instrutor, ingresso no Ensino Superior e participação nas diferentes dimensões da carreira contribuem para que o sujeito se reconheça e seja reconhecido como professor. Nessa construção, a identidade surda e a experiência visual possuem importância expressiva, mas não atuam de modo isolado: elas se articulam aos conhecimentos produzidos na formação e às relações profissionais estabelecidas nas instituições.

Os estudos também mostram que os saberes necessários à docência em Libras são plurais. Domínio da língua, conhecimentos sobre sua estrutura, estratégias de ensino, avaliação, planejamento, compreensão das diferenças entre L1 e L2, conhecimentos sobre a comunidade surda e saberes experienciais precisam ser integrados. A formação continuada aparece, nesse cenário, como dimensão estruturante do desenvolvimento profissional, especialmente quando ocorre de forma colaborativa e permite ao professor relacionar teoria, planejamento e análise da prática. Instituições que desejam qualificar

o ensino de Libras devem criar espaços permanentes e acessíveis para esse desenvolvimento.

No plano profissional, persistem desafios de acessibilidade, comunicação e reconhecimento institucional. Professores surdos podem encontrar barreiras em processos de contratação, reuniões, formações, ambientes digitais e atividades administrativas. A superação dessas barreiras depende de políticas que não transfiram ao docente a responsabilidade individual pela comunicação. Recursos de acessibilidade, circulação de informações em Libras, apoio institucional e participação plena nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão são condições para que a competência profissional possa ser exercida em igualdade de oportunidades.

Por fim, a literatura examinada sugere que o avanço do campo depende de ampliar pesquisas produzidas com e por professores surdos, acompanhar diferentes etapas da carreira e investigar contextos ainda pouco explorados fora do Ensino Superior. Também é necessário fortalecer políticas de formação inicial e continuada que sejam linguisticamente acessíveis e sensíveis à diversidade das trajetórias. A consolidação da docência surda em Libras não resulta apenas da abertura de vagas, mas da construção de ambientes educacionais em que professores possam formar-se, atuar, produzir conhecimento e participar das decisões institucionais com

reconhecimento de suas competências linguísticas, culturais e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo; PORTO, Shirley Barbosa das Neves. A formação de professor surdo para o ensino de Libras como Segunda Língua centrado no gênero textual. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 23, n. 1, AG1, p. 1-20, 2024. DOI: 10.26512/rhla.v23i1.53044.

BATISTA, Jerlan Pereira; STUMPF, Marianne Rossi. A importância da disciplina Linguística Aplicada na formação inicial de professores de Libras. **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 39, p. 405-417, 2024. DOI: 10.47456/rctl.v18i39.43919.

BORGES, Fabio Alexandre; TECCO, Edna Fabricia. Professores(as) de Libras surdos(as): reflexões acerca da constituição da identidade profissional docente no Ensino Superior. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 29, n. 2, p. 1-20, ago. 2024. DOI: 10.18316/recc.v29i2.10880.

CORRÊA, Lucinara Bastiani; BRANCHER, Vantoir Roberto; BORTOLIN, Luana Cassol. Saberes e disposições para a docência: um estudo com professores de Libras do ensino superior. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 24, n. 2, p. 680-694, maio/ago. 2022. DOI: 10.19180/1809-2667.v24n22022p680-694.

CORRÊA, Lucinara Bastiani; BRANCHER, Vantoir Roberto; FERRÃO, Bibiana da Silva. Tensões e enfrentamentos da formação dos professores de Libras no ensino superior. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 8, e1464, p. 1-17, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1464.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de; AYGADOUX, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Trajetórias de professores de Libras: surdos “filhos do bilinguismo”. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 3, p. 96-111, set./dez. 2024. DOI: 10.17058/rea.v32i3.19814.

NOVAIS, Adriana Alves. Desafios e especificidades da formação do professor surdo para o ensino de Libras. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 11, n. 28, p. 117-132, jul./dez. 2025. DOI: 10.32748/revec.v11i28.24233.

PEREIRA, Ana Nathália Machado; SANTOS, Lara Ferreira dos. O ensino remoto na universidade: desafios enfrentados por docentes surdos na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 826-846, set./dez. 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.69384.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o Decreto 5.626/2005**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11121>. Acesso em: 9 set. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; PESSOA, Ester Chaves. Atuação do professor surdo na Educação Infantil: reflexões sobre a língua e o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 32, e0032, p. 1-16, 2026. DOI: 10.1590/1980-54702026v32e0032.

SOUZA, Flávio Penteado de; ZIMMERMANN, Alana Sara; SILVA, Joice Ribeiro da. Formação de professores em Libras para o ensino de alunos surdos: experiências de professores da rede municipal de ensino de Sinop-MT. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 15, n. 2, 33. ed., p. 134-146, 2025. DOI: 10.30681/ecs.v15i2.13859.

CAPÍTULO 6

HOMENS SURDOS NA PÓS-GRADUAÇÃO: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS, PERMANÊNCIA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA



<https://doi.org/10.68044/0w02b930>

Carlos Roberto Martins ¹

Mestre em Cultura Educação pela Universidade La Salle.



Leonardo Adonis de Almeida ²

*Mestre em Estudos de Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e
Profssor Substituído de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina.*



RESUMO: Este artigo analisa trajetórias acadêmicas, condições de permanência e processos de produção científica relacionados à presença de homens surdos na pós-graduação brasileira. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, construído a partir de oito artigos sobre educação superior, pós-graduação, letramento acadêmico, docência surda e formação de pesquisadores. A análise evidencia que o ingresso não assegura permanência, pois persistem barreiras linguísticas, pedagógicas, institucionais e comunicacionais, especialmente quando a Libras não ocupa posição efetiva na vida universitária. Também se destacam o papel dos intérpretes, das práticas bilíngues, do letramento acadêmico e das tecnologias digitais na participação e na divulgação da produção científica. As trajetórias descritas mostram avanços formativos, incluindo mestrado, doutorado e atuação docente em diferentes áreas acadêmicas, mas revelam escassez de dados desagregados por gênero. Conclui-se que ampliar a presença de homens surdos na pós-graduação exige acessibilidade linguística, políticas institucionais contínuas, reconhecimento da experiência surda e condições efetivas de autoria científica.

Palavras-chave: Surdos; Pós-graduação; Permanência; Produção científica.

INTRODUÇÃO

A presença de pessoas surdas no ensino superior brasileiro tornou-se mais visível nas últimas décadas, acompanhando mudanças legais, institucionais e linguísticas que ampliaram as possibilidades de ingresso e formação universitária. Entretanto, a passagem da graduação para a pós-graduação *stricto sensu* não pode ser compreendida apenas como continuidade linear da escolarização. Para estudantes surdos, o mestrado e o doutorado inserem o sujeito em um espaço caracterizado por leitura intensiva, produção escrita, participação em grupos de pesquisa, orientação acadêmica, apresentações, congressos, publicações e circulação de resultados científicos. Nesse cenário, a permanência depende não somente da

matrícula, mas de condições efetivas para acompanhar as atividades, comunicar-se, produzir conhecimento e construir reconhecimento como pesquisador.

Rocha (2025, p. 2) chama atenção para um problema básico de visibilidade estatística: os dados sobre estudantes surdos ou com deficiência auditiva na pós-graduação *stricto sensu* permanecem imprecisos, pois não existe, para esse nível, um censo anual com o mesmo detalhamento disponível para outros segmentos educacionais. Essa ausência interfere na própria possibilidade de conhecer quem são os pós-graduandos surdos, em quais áreas estudam, como se distribuem por instituições, quais recursos de acessibilidade utilizam e quais fatores favorecem ou dificultam a conclusão dos cursos. Para um estudo voltado aos homens surdos, a limitação é ainda maior, porque a variável gênero raramente aparece articulada às informações sobre modalidade linguística, etapa acadêmica e trajetória de formação.

O estudo de Rocha (2025, p. 5), realizado em três universidades federais paulistas, oferece um indício importante. Entre 19 respondentes surdos ou com deficiência auditiva, nove eram do sexo masculino; entre esses homens, três eram surdos usuários de Libras. O mesmo estudo registra seis estudantes na pós-graduação, considerando surdos e participantes com deficiência auditiva. Contudo, os dados publicados não cruzam sexo, condição linguística

e nível acadêmico de modo que permita identificar quantos dos homens surdos estavam especificamente no mestrado ou doutorado. Esse detalhe metodológico é revelador: homens surdos estão presentes na amostra, mas não constituem uma categoria analítica própria. Em outras palavras, aparecem nos dados sem que suas trajetórias sejam examinadas como experiência de gênero articulada à surdez e à vida acadêmica.

A pesquisa de Lima e Aygadoux (2024), por outro lado, apresenta uma narrativa que permite observar concretamente uma trajetória masculina de formação acadêmica. Entre três docentes surdos investigados, encontra-se Tiago, cuja história inclui escolarização em ambiente bilíngue, formação em Letras Libras, atuação profissional, ingresso na docência do ensino superior e realização de mestrado. A experiência descrita pelas autoras evidencia que o acesso à Libras, a convivência com pares surdos, a formação específica e as oportunidades institucionais podem compor um percurso de continuidade até a pós-graduação. Ao mesmo tempo, essa trajetória aparece ao lado de experiências femininas e não é discutida pelas autoras sob a perspectiva das masculinidades, reforçando a lacuna que orienta o presente recorte.

A baixa presença documentada na pós-graduação também aparece em uma citação de citação relevante para a delimitação do problema. Rocha e Prieto (2023 *apud* Rocha, 2025, p. 2) observam que

os estudantes surdos e com deficiência auditiva ainda chegam de forma tímida às instituições de ensino superior e que sua presença não acompanha proporcionalmente a população identificada em levantamentos mais amplos. Esse registro, utilizado aqui como citação secundária, ajuda a sustentar a necessidade de investigar não apenas o ingresso, mas a permanência, a progressão acadêmica e a produção científica desses sujeitos.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar como estudos recentes sobre educação superior, pós-graduação, letramento, docência e pesquisa permitem compreender as trajetórias acadêmicas, as condições de permanência e os processos de produção científica relacionados a homens surdos. O foco no grupo masculino não pressupõe que os obstáculos identificados sejam exclusivos dos homens, nem autoriza generalizações sobre diferenças entre homens e mulheres surdos. Ao contrário, parte-se do reconhecimento de que a literatura disponível quase nunca desagrega seus resultados por gênero, de modo que a análise deve evidenciar simultaneamente o que é possível conhecer e aquilo que ainda permanece invisível.

Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. O corpus é composto por oito artigos distintos publicados entre 2021 e 2026, todos fornecidos como fontes para a elaboração do texto. Os trabalhos abordam acesso e permanência de estudantes surdos no ensino

superior, permanência na graduação e pós-graduação, letramento universitário, trajetórias de docentes surdos, gestão educacional, produção acadêmica sobre docentes surdos e formação de pesquisadores para o registro de sua produção no Currículo Lattes. Um arquivo duplicado foi desconsiderado na constituição do corpus. A leitura comparativa foi organizada em quatro eixos: trajetórias formativas, permanência e acessibilidade, linguagem e letramento acadêmico, e produção científica.

A principal limitação do corpus é também um dos resultados da análise: poucos estudos tratam explicitamente de homens surdos na pós-graduação. Por essa razão, o artigo não atribui aos homens características que as fontes não demonstram. Quando há dados masculinos identificáveis, como no estudo de Lima e Aygadoux (2024) e na caracterização amostral de Rocha (2025), eles são apresentados de forma específica; nos demais casos, as evidências são utilizadas para discutir as condições acadêmicas que afetam estudantes e pesquisadores surdos de maneira mais ampla. Essa cautela permite manter o título como um recorte de investigação sem transformar a ausência de dados em afirmações não sustentadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

As trajetórias acadêmicas de pessoas surdas não podem ser interpretadas apenas por meio do ponto de chegada representado pelo

diploma de graduação ou pelo ingresso na pós-graduação. Os estudos analisados mostram que a formação superior é atravessada por experiências linguísticas anteriores, pelo momento de acesso à Libras, pela qualidade da escolarização, pela existência de redes de apoio e pelo encontro com espaços em que a identidade surda é reconhecida. Darde e Santana (2021) demonstram que os percursos de dois universitários surdos foram marcados por práticas educacionais que nem sempre favoreceram a apropriação da escrita, mas que a inserção posterior em contextos nos quais a Libras era valorizada modificou a relação desses sujeitos com o conhecimento acadêmico.

No caso das trajetórias docentes, Lima e Aygadoux (2024) analisam três professores surdos vinculados ao ensino superior e mostram a importância de experiências formativas em ambientes bilíngues, da convivência com adultos surdos e da atuação prévia como instrutores de Libras. Um dos participantes, Tiago, constitui a evidência mais diretamente relacionada ao recorte masculino deste artigo. Sua trajetória articula escolarização em instituição bilíngue, formação em Letras Libras, aprovação em concurso público, inserção em programa de pós-graduação e atuação administrativa e docente no ensino superior. As autoras registram:

Relatou que, em 2014, prestou concurso público para vaga de professor do Ensino Superior do Magistério Superior de Libras, na UFCG-Campus Cuité, tendo sido aprovado. Sua inserção na pós-graduação em nível de

mestrado ocorreu nesse mesmo ano, a partir do seu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Ele disse que se tornou o primeiro surdo a obter o título acadêmico de mestre da Paraíba (Lima; Aygadoux, 2024, p. 104).

A passagem é relevante porque permite visualizar uma trajetória em que a pós-graduação não aparece isolada, mas integrada a um percurso profissional e linguístico mais amplo. O mestrado foi realizado no mesmo período em que Tiago ingressava na docência universitária, indicando uma relação entre qualificação acadêmica, carreira e presença surda no ensino superior. A narrativa também sugere que a formação de pesquisadores surdos pode estar associada à constituição de novos espaços de referência para estudantes e profissionais da comunidade surda. O fato de Tiago ser identificado como homem permite situar concretamente o tema deste artigo, embora a pesquisa original não tenha como objetivo discutir masculinidades ou diferenças de gênero.

Silva, Silva e Pavão (2023, p. 286) também registram trajetórias de docentes surdos com formação lato e/ou stricto sensu. Entre os participantes, aparecem sujeitos com doutorado e formações em áreas como Linguística, Pedagogia e Letras Libras. O estudo mostra que a qualificação acadêmica não elimina as barreiras institucionais: mesmo profissionais altamente escolarizados relatam dificuldades de comunicação com setores administrativos, ausência de

domínio da Libras por colegas e necessidade de estratégias específicas de acessibilidade. Assim, alcançar o doutorado ou ocupar um cargo no ensino superior não significa que a instituição tenha se tornado plenamente acessível.

No estudo de Rocha (2025), a caracterização dos participantes permite observar a heterogeneidade das áreas de formação. Entre os estudantes surdos na pós-graduação aparecem cursos de Educação Especial, Educação e programas relacionados à Educação e Saúde. Entre participantes com deficiência auditiva não sinalizantes, há também cursos de outras áreas, como Planejamento e Uso de Recursos Renováveis e Medicina/Pediatria. Embora o estudo não detalhe a distribuição de gênero por curso e condição linguística, a diversidade das áreas mostra que a presença de pessoas surdas na pós-graduação não se restringe necessariamente aos cursos voltados à Libras ou à educação de surdos.

A discussão sobre pós-graduação exige distinguir acesso de permanência. Vereta e Streiechen (2022) analisam dissertações e teses sobre o ingresso e a permanência de estudantes surdos e concluem que a entrada na universidade é apenas uma etapa de um processo mais amplo. As autoras destacam a necessidade de vestibulares acessíveis, mediação por intérpretes, práticas bilíngues e revisão de procedimentos institucionais. A presença física do estudante em uma sala de aula, por si só, não constitui inclusão quando a comunicação,

os materiais e as práticas pedagógicas continuam organizados exclusivamente para ouvintes.

Essa diferença ganha maior complexidade na pós-graduação. Mestrados e doutorados pressupõem participação em seminários, discussões teóricas, reuniões de orientação, bancas, grupos de pesquisa, eventos e processos de escrita e publicação. Cada uma dessas atividades pode produzir barreiras quando a Libras não é considerada no planejamento. Rocha (2025) mostra que estudantes surdos de três universidades federais mantêm relações variadas com colegas, intérpretes e professores e que as experiências de permanência oscilam entre situações mais favoráveis e outras marcadas por dificuldades. Em uma síntese expressiva, o autor afirma que “Vencida a barreira do ingresso, a permanência é sempre um grande desafio a ser superado pelos estudantes surdos e os com deficiência auditiva” (Rocha, 2025, p. 15).

Yaegashi *et al.* (2026) ampliam essa discussão ao analisar dez produções acadêmicas sobre acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior entre 2019 e 2024. As autoras identificam barreiras linguísticas associadas à ausência de materiais acessíveis e ao domínio limitado de Libras por professores e colegas, além de obstáculos pedagógicos, estruturais e institucionais. Também destacam a fragilidade de políticas que existem formalmente, mas nem sempre se transformam em práticas contínuas de inclusão. Essa

distinção entre norma e experiência cotidiana é especialmente relevante para pós-graduandos, cuja rotina tende a ser menos padronizada que a graduação e depende intensamente de relações de orientação e pesquisa.

A síntese de Yaegashi *et al.* (2026) permite compreender que a permanência deve ser pensada como condição de participação plena e não como simples ausência de evasão. As autoras escrevem:

Os resultados também apontam que o acesso formal à universidade não garante, necessariamente, a inclusão efetiva. Diversas pesquisas indicam que estudantes surdos, embora presentes fisicamente no espaço universitário, enfrentam dificuldades para participar plenamente das atividades acadêmicas, o que evidencia a persistência de práticas excludentes e o distanciamento entre as normativas legais e sua concretização no cotidiano institucional. Nesse contexto, a inclusão de estudantes surdos no ensino superior demanda não apenas ajustes estruturais ou o cumprimento de exigências legais, mas uma mudança cultural e institucional mais ampla, que reconheça a diversidade linguística como parte constitutiva da vida acadêmica (Yaegashi *et al.*, 2026, p. 21).

Para homens surdos na pós-graduação, esse argumento possui implicação direta. Se a instituição não registra adequadamente seus estudantes, não planeja recursos de acessibilidade e não reconhece a Libras como língua de participação acadêmica, a continuidade do curso pode depender de soluções improvisadas. O problema deixa de ser apenas individual e passa a revelar como a estrutura universitária

define quem pode participar com autonomia. Nesse sentido, a permanência envolve condições para compreender conteúdos, expressar argumentos, receber orientação, produzir textos, participar de bancas e divulgar resultados.

A permanência não pode ser reduzida à presença do tradutor e intérprete de Libras. As fontes reconhecem esse profissional como fundamental, mas também alertam para o risco de a instituição transferir a ele toda a responsabilidade pela inclusão. A participação acadêmica exige materiais acessíveis, docentes preparados, planejamento de avaliações, respeito à diferença linguística e abertura para que o próprio estudante surdo participe da definição das estratégias que melhor respondem às suas necessidades. A inclusão, portanto, é uma responsabilidade institucional compartilhada.

A pós-graduação é um espaço de intensa circulação de gêneros acadêmicos. Projetos, resumos, artigos, relatórios, dissertações e teses exigem domínio de práticas de leitura e escrita que são socialmente aprendidas. Para estudantes surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, essa situação não deve ser interpretada como incapacidade intelectual, mas como experiência bilíngue que requer condições pedagógicas e linguísticas adequadas. Darde e Santana (2021) analisam justamente as relações entre letramento, bilinguismo e permanência universitária.

As autoras mostram que os dois participantes de sua pesquisa tiveram percursos educacionais marcados por dificuldades na relação com a escrita, aquisição tardia da língua de sinais e presença insuficiente de intérpretes em etapas anteriores da escolarização. Ainda assim, quando inseridos em um contexto universitário em que a Libras era priorizada, conseguiram avançar na formação acadêmica. A conclusão problematiza interpretações que associam proficiência limitada em português escrito a fracasso universitário:

A partir dessa pesquisa, foi possível compreender que o fato de os sujeitos não dominarem de forma proficiente a Língua Portuguesa na modalidade escrita, não interferiu a permanência e o sucesso acadêmico dos surdos envolvidos nessa pesquisa quando imersos em um contexto educativo universitário em que a Libras é priorizada. Mesmo com as dificuldades na Língua Portuguesa escrita, eles conseguiram ingressar na Educação Superior, em nível de graduação e, posteriormente, na pós-graduação e apresentar desempenho acadêmico compatível com a complexidade exigida em tais níveis de educação, muito embora as práticas de letramento dos sujeitos e a transmissão de capital cultural tenham se revelado um diferencial nesse processo para o domínio da L2 (Darde; Santana, 2021, p. 779-780).

A citação é particularmente importante porque vincula diretamente graduação, pós-graduação e sucesso acadêmico. O estudo não nega a existência de dificuldades com a escrita; ao contrário, mostra que elas podem permanecer em diferentes níveis. O ponto central é que essas dificuldades não devem ser tomadas como

justificativa para limitar a progressão acadêmica quando a universidade organiza práticas que reconhecem a Libras e favorecem o desenvolvimento do letramento em português como segunda língua.

Para homens surdos, essa compreensão evita um tipo de leitura meritocrática segundo a qual a permanência seria consequência exclusiva de esforço individual. A trajetória de Tiago descrita por Lima e Aygadoux (2024), por exemplo, ocorre em meio a experiências de educação bilíngue, convivência com comunidade surda e formação em Letras Libras. Darde e Santana (2021) demonstram, de modo complementar, que a qualidade do ambiente linguístico universitário pode redefinir a relação do sujeito com a escrita e com os gêneros acadêmicos. Assim, a produção científica depende de condições coletivas de linguagem, não apenas de habilidades previamente adquiridas.

Ao considerar a pós-graduação, é importante ainda distinguir produção em língua portuguesa de produção de conhecimento. O pesquisador surdo pode elaborar conceitos, hipóteses e argumentos em Libras e posteriormente registrá-los em português escrito, em vídeo ou em outros formatos aceitos pela comunidade acadêmica. Quando a universidade trata apenas o produto escrito final como evidência de capacidade, corre o risco de apagar o processo bilíngue de construção do conhecimento. A valorização da Libras, portanto, não é apenas

questão de acessibilidade: é condição para que o sujeito possa pensar, argumentar e produzir ciência a partir de sua língua de maior domínio.

A permanência na pós-graduação adquire sentido pleno quando o estudante pode participar da produção e da circulação do conhecimento. Santos *et al.* (2024) partem de uma dimensão aparentemente administrativa - o preenchimento do Currículo Lattes - para mostrar que o registro da trajetória acadêmica também é uma prática de letramento científico. O currículo reúne títulos, publicações, eventos, projetos, orientações e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para pós-graduandos surdos, compreender essa plataforma significa reconhecer a própria produção, organizar evidências de participação acadêmica e tornar visível a trajetória no sistema científico brasileiro.

O curso analisado por Santos *et al.* (2024) foi oferecido exclusivamente a graduandos e pós-graduandos surdos e articulou Libras, português escrito, tecnologias digitais e materiais visuais. As autoras descrevem resultados associados à autonomia dos participantes e ao sentimento de pertencimento ao espaço acadêmico. Em suas considerações finais, afirmam:

Esses depoimentos e demonstrativos de resultado de questionário comprovam o ambiente virtual acolhedor, harmonioso, motivador, colaborativo e independente. Destacam a compreensão do conteúdo, a visualidade, a atratividade do material didático e o protagonismo na produção do próprio Currículo Lattes. Os discentes

conquistaram autonomia para registrar em seus currículos suas identidades culturais e linguísticas, colocando-se de forma igualitária nessa plataforma tão relevante à divulgação da vida acadêmica (Santos *et al.*, 2024, p. 16).

O protagonismo mencionado pelas autoras é central para pensar homens surdos na pós-graduação. A formação científica não se resume à recepção de conhecimentos produzidos por outros; envolve aprender a apresentar-se como pesquisador, registrar atividades, publicar resultados e construir uma trajetória reconhecida por pares. Em contextos nos quais a pessoa surda foi historicamente colocada na posição de objeto de estudos, assumir a autoria de projetos e textos modifica sua posição epistemológica: ela passa a participar da formulação de problemas e da produção de interpretações sobre a educação, a linguagem, a cultura e outros campos.

Conceição Filho, Meletti e Cabral (2025) mostram, entretanto, que a produção acadêmica relacionada a docentes surdos ainda é reduzida e dispersa. O balanço realizado pelos autores identifica concentração de trabalhos em temas como metodologias de ensino de Libras, perfil docente, formação, surdez e educação inclusiva. Embora esses temas sejam relevantes, permanecem lacunas sobre relações de trabalho, desenvolvimento profissional, produção científica e experiências de inserção institucional. A escassez é especialmente significativa quando se procura compreender trajetórias por gênero.

Silva, Silva e Pavão (2023, p. 285) também mencionam a inexpressividade das produções acadêmicas como um dos desafios associados à trajetória de docentes surdos. A observação deve ser interpretada com cuidado: não significa ausência de capacidade de produção, mas revela um ambiente no qual as oportunidades, os recursos linguísticos e as redes de pesquisa podem ser desigualmente distribuídas. A produtividade científica depende de tempo, acesso a bibliografia, participação em grupos, orientação, financiamento, circulação em eventos e condições de comunicação - fatores que podem ser afetados por barreiras institucionais.

A relação entre produção científica e permanência é, portanto, recíproca. Permanecer no programa cria condições para publicar e participar de pesquisas; ao mesmo tempo, sentir-se reconhecido como autor e integrante de uma comunidade científica fortalece o pertencimento e a continuidade acadêmica. O Currículo Lattes, as publicações e os eventos não são elementos periféricos: fazem parte do modo como a pós-graduação organiza reconhecimento e progressão. Quando essas práticas são ensinadas de forma acessível, tornam-se instrumentos de autonomia.

O conjunto de fontes analisadas permite sustentar uma conclusão metodológica importante: existe literatura relevante sobre surdos no ensino superior, permanência, letramento, docência e produção acadêmica, mas há pouca investigação direcionada

especificamente a homens surdos na pós-graduação. Essa ausência não deve ser confundida com inexistência de homens nesse espaço. Rocha (2025) registra homens surdos entre os participantes; Lima e Aygadoux (2024) descrevem detalhadamente a trajetória de um homem surdo que ingressou no mestrado e se tornou docente universitário. O problema está na falta de estudos que transformem gênero em categoria de análise e acompanhem essas trajetórias ao longo do tempo.

Yaegashi *et al.* (2026) observam que ainda são escassas as pesquisas dedicadas de forma aprofundada às estratégias de permanência e ao acompanhamento acadêmico ao longo de todo o ciclo formativo. Rocha (2025) acrescenta que a pós-graduação *stricto sensu* permanece pouco explorada e carece de dados sistemáticos. Conceição Filho, Meletti e Cabral (2025) identificam lacunas na produção sobre docentes surdos. Lidos em conjunto, esses resultados mostram uma dupla invisibilidade: faltam estudos sobre pós-graduação surda em geral e, dentro desse campo ainda limitado, faltam análises sobre homens surdos.

O recorte masculino pode ser relevante por diferentes razões de pesquisa, desde que não se transforme em pressuposto sobre comportamento. Estudos futuros poderiam investigar como homens surdos narram a passagem da educação básica à graduação e à pós-graduação; quais áreas escolhem; como constroem redes com outros

pesquisadores surdos; como articulam trabalho, família e estudo; quais experiências de discriminação ou reconhecimento encontram; e como participam da autoria científica. Também seria possível comparar trajetórias sem assumir previamente que diferenças decorrem do gênero, permitindo que os próprios dados indiquem aproximações e contrastes.

Outra necessidade é melhorar a produção de dados institucionais. A caracterização de estudantes deveria permitir cruzamentos entre gênero, condição auditiva, uso de Libras, nível de curso, área do conhecimento, recursos de acessibilidade e situação acadêmica. Esses registros precisam respeitar a privacidade e evitar classificações simplificadoras, mas são fundamentais para que políticas não sejam formuladas com base em invisibilidade estatística. No caso da pós-graduação, a inexistência de um panorama nacional dificulta identificar avanços, desigualdades regionais e taxas de conclusão.

Nesse sentido, falar em homens surdos na pós-graduação é também perguntar quem tem condições de tornar sua trajetória cientificamente visível. A ausência de artigos específicos pode resultar tanto de baixa presença quanto de falta de registro, de categorias de pesquisa amplas ou de pouca atenção às intersecções entre gênero, língua e formação acadêmica. O corpus não permite decidir entre essas hipóteses. Permite, porém, demonstrar que o tema é pertinente e que

futuras pesquisas empíricas são necessárias para descrevê-lo com maior precisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das fontes permite compreender que a presença de homens surdos na pós-graduação brasileira se insere em um processo mais amplo de ampliação do acesso de pessoas surdas ao ensino superior, mas ainda é pouco documentada de forma específica. Há evidências concretas de trajetórias masculinas, como a de Tiago, descrita por Lima e Aygadoux (2024), e de homens surdos em amostras universitárias, como no estudo de Rocha (2025). Contudo, os trabalhos disponíveis raramente cruzam gênero, surdez, uso de Libras e etapa acadêmica. Por isso, não é possível estabelecer um perfil geral do homem surdo pós-graduando sem ultrapassar os limites das fontes.

Mesmo com essa limitação, os estudos convergem em pontos decisivos. O primeiro é que ingresso e permanência não são sinônimos. Vereta e Streiechen (2022), Rocha (2025) e Yaegashi et al. (2026) mostram que barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais persistem depois da matrícula. Intérpretes de Libras são recursos fundamentais, mas não podem ser a única resposta institucional. A permanência exige planejamento, materiais acessíveis, formação docente, políticas linguísticas e participação do próprio estudante nas decisões sobre acessibilidade.

O segundo ponto diz respeito ao bilinguismo e ao letramento acadêmico. Darde e Santana (2021) evidenciam que dificuldades com o português escrito não impedem a progressão acadêmica quando a Libras é priorizada e o estudante encontra condições adequadas de aprendizagem. A pós-graduação precisa reconhecer que a construção do conhecimento pode ocorrer em Libras e que a escrita em português é uma prática de segunda língua para muitos pesquisadores surdos. Essa compreensão desloca o foco da deficiência para as condições de mediação linguística e pedagógica.

O terceiro ponto refere-se à produção científica. Santos et al. (2024) mostram que o domínio de práticas como o preenchimento do Currículo Lattes pode fortalecer autonomia, pertencimento e visibilidade acadêmica. Conceição Filho, Meletti e Cabral (2025) mostram, ao mesmo tempo, que a produção sobre docentes surdos ainda apresenta lacunas. Para que homens surdos avancem no mestrado e doutorado como autores e pesquisadores, é necessário acesso não apenas às disciplinas, mas às redes de pesquisa, aos processos de publicação, aos eventos, aos instrumentos de registro da produção e às oportunidades de continuidade da carreira científica.

Como agenda de pesquisa, recomenda-se a realização de estudos qualitativos e quantitativos especificamente voltados a homens surdos na pós-graduação, com atenção a diferentes áreas do conhecimento, regiões e perfis linguísticos. Entrevistas narrativas,

estudos longitudinais e análises de produção científica podem esclarecer como esses sujeitos ingressam, permanecem, concluem cursos e constroem carreiras. Também é necessário que levantamentos institucionais produzam dados desagregados suficientes para identificar tendências sem reduzir sujeitos a categorias rígidas.

Conclui-se que ampliar e qualificar a presença de homens surdos na pós-graduação depende de políticas contínuas de acessibilidade linguística, reconhecimento da Libras, fortalecimento do letramento acadêmico bilíngue e criação de condições efetivas para produção e circulação científica. A pós-graduação inclusiva não se limita a permitir que o estudante surdo esteja matriculado; ela precisa assegurar que possa participar das atividades, construir argumentos, registrar sua produção, publicar, orientar-se e ser reconhecido como autor de conhecimento. Ao mesmo tempo, a escassez de estudos específicos sobre homens surdos deve ser assumida como lacuna científica que demanda novas investigações, e não preenchida por generalizações.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO FILHO, Delci da; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; CABRAL, Vinícius Neves de. Docentes surdos no Ensino Superior: um balanço da produção acadêmica no período de 2010 a 2023. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 11, p. 1-16, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n11-204. Disponível em:

<https://doi.org/10.54033/cadpedv22n11-204>. Acesso em: 10 jul. 2026.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.13118>. Acesso em: 15 jul. 2026.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de; AYGADOUX, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Trajetórias de professores de Libras: surdos “filhos do bilinguismo”. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 3, p. 96-111, set./dez. 2024. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/19814>. Acesso em: 22 jul. 2026.

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**, v. 30, e300079, 2025. DOI: 10.1590/S1413-24782025300079. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300079>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SANTOS, Paula Tatiane Rocha dos; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; RIBEIRO, Nayla Schenka; ALMEIDA, Loraine Maria da Conceição de. Extensão universitária para pesquisadores surdos da graduação e pós-graduação: produção do Currículo Lattes como forma de empoderamento acadêmico. **UFF & Sociedade**, Niterói, v. 4, n. 5, e040507, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/uffsociedade/article/view/62747>. Acesso em: 2 set. 2026.

SILVA, Elizângela Rolim da; SILVA, Suzel Lima da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. O docente surdo na Educação Superior: desafios da Gestão Educacional. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 284-291, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n2p284-291. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2023v24n2p284-291>. Acesso em: 8 set. 2026.

VERETA, Crislaine Letícia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Acesso e permanência do aluno surdo no ensino superior. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 149-162, jan./jun. 2022. DOI: 10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p149-162. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p149-162>. Acesso em: 12 set. 2026.

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 (RevIn)**, Itapetininga, v. 7, e026001, p. 1-28, 2026. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/pt_BR/article/view/2922. Acesso em: 17 set. 2026.

CAPÍTULO 7

METODOLOGIAS VISUAIS E AUTORIA SURDA NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PRÁTICAS DE PESQUISA DESENVOLVIDAS POR PESQUISADORES SURDOS

 <https://doi.org/10.68044/8dxyqc97>

Valdicley Pereira Campos ¹

Graduando em Licenciatura em Letras Libras/Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2016. Especialista em Libras e Educação para Surdos pela Universidade Pitágoras Unopar.



Mauricio Damasceno Souza ²

Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e professor efetivo do Instituto de Letras da UFBA.



Ivanildo de Medeiros Oliveira ³

Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGEL/UEFS).



Deonísio Schmitt ⁴

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Magistério Superior da Universidade Federal de Santa Catarina.



André Daniel Paixão ⁵

Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



RESUMO: Este artigo discute metodologias visuais e autoria surda na produção do conhecimento científico, com ênfase em práticas de pesquisa que reconhecem a Libras, a visualidade e a experiência surda como dimensões epistemológicas. A partir de revisão bibliográfica qualitativa de estudos sobre epistemologias surdas, produção acadêmica em Libras, vídeo-registros, acessibilidade científica, formação de pesquisadores e documentação linguística, analisa-se como recursos multimodais podem ampliar a participação de sujeitos surdos na universidade brasileira contemporânea atual. O debate evidencia que vídeos, registros sinalizados, escrita de sinais, glossários, corpora, ambientes digitais e estratégias de validação comunitária não funcionam apenas como recursos de acessibilidade, mas podem integrar o próprio desenho metodológico das investigações. Os estudos também apontam barreiras decorrentes da centralidade da língua portuguesa escrita e da permanência de práticas oralizadas. Conclui-se que reconhecer pesquisadores surdos como agentes epistêmicos fortalece autoria, autonomia acadêmica, circulação científica e construção de metodologias coerentes com a natureza visual-espacial da Libras.

Palavras-chave: Metodologias visuais; Autoria surda; Produção científica; Libras.

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes, docentes e pesquisadores surdos no ensino superior brasileiro amplia uma questão que ultrapassa o acesso físico às instituições: quem pode produzir conhecimento, em que língua, por quais meios e segundo quais formas de registro e validação? Quando a investigação científica é organizada quase exclusivamente pela língua portuguesa escrita, pela oralidade e por convenções pensadas para textos lineares, a participação de sujeitos cuja experiência linguística se estrutura prioritariamente pela Libras e pela visualidade pode permanecer condicionada a adaptações posteriores. Nesse cenário, discutir metodologias visuais significa

examinar não apenas recursos didáticos ou formas de apresentação, mas decisões epistemológicas capazes de interferir na produção dos dados, na autoria, na análise e na circulação do conhecimento.

A literatura selecionada para este artigo evidencia que a visualidade não pode ser reduzida a ilustração, imagem decorativa ou estratégia auxiliar. Silva *et al.* (2026, p. 2) sustentam que as epistemologias surdas deslocam a compreensão da surdez do paradigma centrado na deficiência para uma perspectiva linguística, cultural e visual-espacial. Nessa direção, os autores afirmam que “a língua de sinais é o núcleo ontológico da identidade surda”, formulação que situa a Libras como constitutiva da elaboração de sentidos e da própria produção do conhecimento. Assim, a experiência visual torna-se elemento de uma racionalidade linguística e cultural que precisa ser considerada desde o planejamento da pesquisa, e não somente na etapa de divulgação de resultados.

Outros estudos problematizam as condições institucionais para que tais práticas se efetivem. Santos *et al.* (2024, p. 1-2) relatam uma ação de extensão voltada exclusivamente a graduandos e pós-graduandos surdos, com conteúdo produzidos de forma autêntica e organizados em Libras e português escrito. Lira e Viana (2023, p. 1-2) apresentam um vídeo tutorial em Libras sobre a submissão de projetos à Plataforma Brasil, destacando que pesquisadores surdos também precisam acessar, em sua língua, procedimentos éticos e burocráticos

da investigação. Gomides *et al.* (2022, p. 195-196) observam que a divulgação científica em Libras ainda ocorre de maneira fragmentada nos repositórios e periódicos examinados, enquanto De Cicco e Silva (2025, p. 106-120) registram duas décadas de iniciativas de educação científica para surdos, incluindo cursos experimentais, glossário científico, mídias visuais e formação de jovens com potencial de inserção na pesquisa científica e tecnológica.

As barreiras, contudo, não são apenas técnicas. Barbosa e Francisco Junior (2025, p. 1, 7-8), a partir de pesquisa autobiográfica, descrevem a transição de um pesquisador-estudante surdo da graduação para a pós-graduação e mostram que a centralidade da língua portuguesa escrita pode produzir dificuldades na leitura, na escrita e na socialização acadêmica, ao mesmo tempo em que o percurso formativo favorece a construção de autonomia. Batti, Stumpf e Luchi (2025, p. 6, 15) incorporam a experiência de uma pesquisadora surda como parte da produção e interpretação dos dados, demonstrando que a experiência situada pode assumir estatuto metodológico quando é explicitada, documentada e analisada criticamente.

Diante desse conjunto de questões, o objetivo deste artigo é discutir como metodologias visuais e práticas de autoria surda contribuem para reconfigurar a produção do conhecimento científico, especialmente em contextos nos quais a Libras, o vídeo, a

multimodalidade e a experiência de pesquisadores surdos integram o percurso investigativo. O texto baseia-se em revisão bibliográfica qualitativa de doze artigos publicados entre 2018 e 2026, selecionados por sua relação com metodologias visuais, autoria surda, produção acadêmica em Libras e participação de pesquisadores surdos em processos de investigação científica. A análise foi organizada em cinco eixos: epistemologias e autoria; visualidade e produção de dados; escrita acadêmica em Libras e vídeo-registro; acesso e circulação do conhecimento; e autonomia de pesquisadores surdos. A intenção não é estabelecer um modelo único de pesquisa, mas identificar princípios que permitam compreender a visualidade como componente epistemológico e metodológico da ciência produzida com, por e para comunidades surdas.

REFERENCIAL TEÓRICO

As epistemologias surdas oferecem uma chave teórica para compreender por que a adoção de metodologias visuais não deve ser tratada como concessão de acessibilidade. Silva *et al.* (2026, p. 3-5) definem as epistemologias surdas como formas próprias de produzir conhecimento e interpretar o mundo, construídas a partir de experiências linguísticas e culturais que deslocam o foco do déficit auditivo para a diferença. Nesse movimento, a experiência visual deixa de ocupar posição secundária e passa a constituir uma matriz de

subjetivação, leitura do mundo e construção de saberes. A consequência para a pesquisa é significativa: métodos científicos que ignoram a modalidade visual-espacial podem limitar as formas pelas quais participantes e pesquisadores surdos formulam, registram e comunicam seus conhecimentos.

A relação entre língua, autoria e conhecimento manifesta-se quando a Libras é assumida como língua de elaboração conceitual. Não se trata apenas de traduzir um produto já pronto em português, mas de permitir que a investigação seja pensada, discutida e registrada em uma língua visual-espacial. Esse princípio altera a lógica tradicional de adaptação. Em vez de produzir primeiro para um público ouvinte e converter posteriormente o material, o desenho da pesquisa pode nascer bilíngue e multimodal, com escolhas específicas para vídeo, espaço de sinalização, enquadramento, glossários, recursos gráficos e circulação digital. A autoria surda, nesse sentido, está vinculada à capacidade de decidir sobre esses componentes e de produzir significados a partir deles.

Borges e Alves (2024, p. 63-68) contribuem para essa discussão ao analisar uma obra verbo-visual de autoria de um artista surdo, composta por recursos imagéticos e escrita de sinais. As autoras identificam a coexistência do autor-pessoa e do autor-criador e observam que o “eu” surdo aparece como sujeito social no processo de construção dos sentidos. Embora o objeto seja artístico, a

contribuição metodológica alcança a pesquisa acadêmica: materiais visuais não são neutros, pois organizam vozes, perspectivas, escolhas e posições. A imagem, o SignWriting e a composição verbo-visual podem constituir unidades de análise e formas de enunciação, exigindo do pesquisador instrumentos capazes de preservar sua materialidade e seu funcionamento discursivo.

Nesse ponto, a pesquisa autobiográfica discutida por Barbosa e Francisco Junior (2025, p. 1, 7-8) acrescenta outra dimensão. O estudante-pesquisador surdo não aparece apenas como participante de um estudo conduzido por terceiros; sua trajetória, registrada em diários de campo, constitui fonte para compreender barreiras e aprendizagens na graduação e na pós-graduação. O estudo identifica a cultura surda e a construção da autonomia acadêmica como núcleos de análise e mostra que a experiência do pesquisador pode produzir conhecimento sistematizado sobre a universidade. A experiência pessoal, quando inserida em procedimentos reflexivos de registro e análise, não se opõe ao rigor científico; ela pode evidenciar aspectos institucionais e linguísticos que abordagens externas dificilmente alcançariam com a mesma densidade.

A perspectiva identitária discutida por Batti, Stumpf e Luchi (2025, p. 4-5) permite ainda compreender a comunidade surda para além de uma condição sensorial. Ao retomarem estudos do campo, os autores destacam que a comunidade se constitui por vínculos

linguísticos, objetivos compartilhados e formas de ação coletiva. Para este artigo, o ponto central é que a produção científica de pesquisadores surdos se insere em redes linguísticas, culturais e acadêmicas; por isso, a pesquisa visual não pode ser pensada apenas como técnica individual, mas também como prática situada em comunidades de uso, interlocução e validação. Essa perspectiva reforça que autoria científica envolve pertencimento, posicionamento e responsabilidade na construção dos sentidos produzidos pela investigação.

A visualidade adquire contornos metodológicos mais precisos quando o objeto de pesquisa é produzido em língua de sinais. Mendes (2026, p. 1-2) observa que corpora sinalizados dependem de registros em vídeo, imagens, sinalários, glossários multimodais, materiais didáticos, redes sociais e outras fontes nas quais a língua circula visualmente. O dado, portanto, não pode ser integralmente reduzido a transcrição verbal. Uma glosa, uma tradução para o português ou uma descrição escrita são representações analíticas úteis, porém parciais, porque não reproduzem integralmente simultaneidade, movimento, espacialidade, expressões não manuais e relações construídas no espaço de sinalização.

Nesse contexto, a escolha das ferramentas precisa responder às propriedades do fenômeno investigado. Ao explicar o uso do ELAN em sua arquitetura metodológica, Mendes registra:

A escolha por trabalhar com os dados videográficos integrando-os ao ELAN se deve à sua compatibilidade com materiais audiovisuais e à capacidade de organizar anotações em trilhas temporais. No contexto da Libras, o ELAN possibilita manter a simultaneidade e a espacialidade dos sinais, criando camadas específicas para mão direita, mão esquerda, comentários do transcritor, tradução para o português e glosa grafadas em maiúsculo. Dessa forma, a ferramenta não só torna a transcrição possível, mas também impede que a visualidade dos dados seja limitada a uma simples equivalência verbal (Mendes, 2026, p. 15).

A discussão de Santos Neto e Salvadori (2026, p. 1, 4-5) evidencia limites concretos para a implementação dessas propostas. Em pesquisa qualitativa sobre práticas escolares, os autores utilizaram observação não participante, entrevistas semiestruturadas, análise documental e grupo focal móvel por WhatsApp, envolvendo também estudantes surdos e tradutores-intérpretes. Os resultados evidenciaram uma distância entre o discurso favorável às metodologias visuais e práticas ainda fortemente centradas na oralidade. A contribuição para o campo da pesquisa é dupla: de um lado, demonstra a relevância de combinar diferentes técnicas de produção de dados; de outro, alerta que afirmar a importância do visual não garante, por si só, um desenho efetivamente visual.

Outro aspecto decisivo é a validação comunitária. Mendes (2026, p. 21) descreve uma etapa em que professores surdos da área de matemática analisam repertórios previamente documentados. O autor enfatiza que esses participantes não são chamados para criar

artificialmente sinais nem para preencher lacunas definidas a partir do português. A intenção é avaliar formas em circulação segundo critérios como inteligibilidade, recorrência, adequação conceitual, circulação e potencial pedagógico. O texto formula essa posição de maneira explícita:

O mais importante nessa fase é entender que não é concebida com o intuito de requerer que os professores “inventem” sinais artificialmente, como tem ocorrido em alguns projetos de levantamento terminológico atuais. Os participantes não são convocados a criar sinais para suprir questões lacunares definidas pela língua portuguesa ou por demandas institucionais. Em outra direção, a proposta é a de avaliar repertórios documentados, considerando inteligibilidade, recorrência, adequação conceitual, circulação e potencial pedagógico, o que reconhece os professores Surdos como agentes epistêmicos e não como informantes convocados para preencher lacunas lexicais desconsiderando a complexidade linguístico-identitária que a língua carrega e seu funcionamento sociocultural (Mendes, 2026, p. 21).

A produção acadêmica em Libras evidencia de modo particularmente claro a diferença entre traduzir um texto pronto e construir conhecimento em uma língua de sinais. Taveira e Rosado (2018, p. 498-499) descrevem um processo de elaboração de monografias que envolve glosas, glossinais, definição de termos acadêmicos, filmagem-rascunho, gravação em estúdio, edição, recursos de citação e organização visual. O trabalho científico em vídeo exige, portanto, competências linguísticas, metodológicas e

técnicas que não aparecem da mesma forma em um documento exclusivamente escrito.

Ao refletirem sobre o caráter bilíngue desse processo, os autores assinalam:

Portanto, não é somente por se gerar um encarte em língua portuguesa que o DVD da monografia em Libras se define na esfera do bilinguismo, mas por todo o processo de orientação que se inicia com a leitura e reordenamento de construções do pensamento em duas línguas, do uso de glosas e glossinais, até o produto final em Libras, no formato vídeo, com outra aparência, estética e possibilidades de leitura de textos visuais. Esta experiência visual propicia ao surdo e ao não-surdo bilíngue desenhar ou (re)inventar a Educação Bilíngue no mundo acadêmico, sendo um dos desafios a produção de seus trabalhos científicos (Taveira; Rosado, 2018, p. 526).

Barros e Souza (2023, p. 265-266) avançam nessa discussão ao propor o resumo expandido em Libras como gênero capaz de ampliar o acesso de pesquisadores surdos à produção acadêmica. Os autores utilizam interpretação hermenêutica e destacam que tradução, filmagem e divulgação demandam técnica específica. A proposta busca reduzir a distância entre materiais acadêmicos em português e sua circulação em Libras sem assumir que qualquer vídeo sinalizado seja, por si só, produção científica adequada. A qualidade depende de escolhas terminológicas, revisão linguística, estrutura do gênero e condições de gravação.

A existência de normas acadêmicas majoritariamente voltadas à escrita em português aparece como problema estrutural. Barros e Souza registram:

Com alcance em todo território nacional, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) estipula diretrizes de formatação a serem aplicadas às produções de artigos, dissertações e teses em texto escrito, de maneira uniforme e sistemática. No entanto, não há ainda por meio dessa instituição, ou de alguma outra com alcance nacional, uma mesma série de normativas que regule os trabalhos acadêmicos quando o texto é sinalizado em Libras (Barros; Souza, 2023, p. 267).

A terminologia também ocupa lugar central. Basílio (2007, p. 55 *apud* Barros; Souza, 2023, p. 282) distingue o sinal, relacionado às necessidades da língua comum, do sinal-termo, destinado a representar e conceituar vocábulos de áreas especializadas. Para a pesquisa científica, essa distinção evidencia que a expansão da Libras em diferentes campos de conhecimento depende de processos de documentação, debate conceitual e circulação comunitária. Novos termos não devem ser tratados como equivalentes automáticos de palavras em português; precisam estar associados à compreensão do conceito e ao uso que se estabiliza entre os usuários.

A autoria científica depende do acesso aos procedimentos que estruturam a vida acadêmica, além de condições para escrever ou sinalizar resultados. Santos *et al.* (2024, p. 1-2) abordam esse problema por meio de um curso de extensão sobre Currículo Lattes

destinado exclusivamente a graduandos e pós-graduandos surdos. A proposta foi mediada por tecnologias digitais e fundamentada em metodologias ativas, Pedagogia Visual e estratégias de leitura acessível. Um aspecto relevante é que os conteúdos foram produzidos de forma autêntica, e não simplesmente adaptados de materiais prévios, considerando a necessidade de acesso à informação e à produção textual em Libras e em português escrito.

Lira e Viana (2023, p. 1-2, 7-9) tratam de outra etapa decisiva da formação do pesquisador: a submissão de projetos ao sistema de ética em pesquisa. As autoras produziram um vídeo tutorial em Libras baseado no Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil e adotaram princípios do Design Instrucional. A iniciativa parte do reconhecimento de que estudantes surdos também ingressam na pós-graduação e desenvolvem pesquisas com seres humanos, de modo que a ausência de orientação acessível sobre procedimentos éticos e burocráticos pode converter uma exigência institucional em barreira linguística. O tutorial, portanto, não é apenas material didático; integra uma política de acesso às práticas formais da investigação.

A circulação do conhecimento é, contudo, um ponto ainda frágil. Gomides et al. (2022, p. 195-196) analisam repositórios, periódicos e materiais acadêmicos e observam que a socialização da produção científica em Libras ocorre de maneira fragmentada. Os autores identificam iniciativas que incluem resumos ou trabalhos em

vídeo, mas destacam que elas não constituem prática generalizada. Na análise apresentada nas páginas 206-209, periódicos e repositórios exibem níveis distintos de incorporação da Libras, o que revela que a disponibilidade técnica do vídeo não garante a adoção sistemática de políticas linguísticas para divulgação científica.

A produção de resumos em Libras, os repositórios de vídeo, os tutoriais acessíveis, os cursos de formação e as mídias científicas visuais podem funcionar como estratégias complementares. Barros e Souza (2023, p. 283) relatam a criação de um repositório de produção acadêmica acessível em Libras e português, enquanto Taveira e Rosado (2018, p. 499) associam a expansão de acervos digitais sinalizados a uma memória visual da comunidade. Em conjunto, esses estudos sugerem que a circulação científica em Libras depende tanto de infraestrutura quanto de reconhecimento institucional: é necessário armazenar, indexar, descrever, citar e preservar materiais sinalizados para que eles possam integrar de forma duradoura a comunicação científica.

A experiência de vinte anos do Projeto Surdos-UFRJ, sistematizada por De Cicco e Silva (2025, p. 107-109), amplia essa discussão ao mostrar que o acesso ao conhecimento científico exige continuidade institucional. Os autores registram cursos experimentais, glossário científico em Libras, laboratórios didáticos, adaptação de mídias visuais, notícias científicas acessíveis e parcerias para

formação de educadores surdos. O conjunto dessas ações evidencia que a aproximação entre jovens surdos e as áreas científicas não depende de uma única tecnologia ou atividade isolada. Ela envolve língua de instrução, desenvolvimento terminológico, experimentação, visualidade e oportunidades concretas de participação em ambientes de ciência. Para o debate sobre autoria surda, essa trajetória é relevante porque desloca a pessoa surda da condição de público que recebe divulgação científica para uma posição em que pode apropriar-se de procedimentos, formular perguntas e projetar percursos profissionais na pesquisa científica e tecnológica. Assim, formação e circulação do conhecimento constituem etapas da própria construção de comunidades de pesquisadores.

A discussão sobre autoria não pode ser separada das condições concretas de permanência e participação no ensino superior. Barbosa e Francisco Junior (2025, p. 7) mostram que, durante a graduação em contexto bilíngue, a possibilidade de realizar atividades em vídeo ou em português escrito, a presença de docentes com domínio de Libras e o contato com outros estudantes surdos favoreceram a aprendizagem. Na pós-graduação, entretanto, a intensificação de leituras acadêmicas extensas e a centralidade do português escrito produziram novos desafios. O estudo não reduz esse percurso a uma narrativa de dificuldade: as experiências também ampliaram

conhecimentos, práticas de pesquisa e autonomia do estudante-pesquisador.

A experiência relatada por Batti, Stumpf e Luchi (2025, p. 15) reforça a importância de considerar a posição do pesquisador em relação ao fenômeno investigado. Ao analisar um processo seletivo do qual uma das autoras participou como candidata surda, o estudo aproxima documentação institucional e narrativa da pesquisadora. Essa combinação evidencia que determinados mecanismos de exclusão podem ser compreendidos tanto pela leitura formal das regras quanto pelos efeitos concretos que produzem sobre sujeitos específicos. Para pesquisas desenvolvidas por pesquisadores surdos, a proximidade com o objeto não precisa ser escondida; ela deve ser metodologicamente declarada e submetida a procedimentos de análise capazes de distinguir experiência, documento, interpretação e argumento.

Nesse sentido, a contribuição de Mendes (2026, p. 21-24) é particularmente relevante: reconhecer professores surdos como agentes epistêmicos implica considerá-los capazes de avaliar o próprio repertório linguístico e seus usos especializados. Esse princípio pode ser ampliado para outros desenhos de pesquisa. Entrevistas em Libras, grupos focais sinalizados, oficinas de validação, análise colaborativa de vídeos e revisão comunitária são possibilidades que redistribuem

parte da autoridade interpretativa sem eliminar a responsabilidade do pesquisador pela sistematização dos resultados.

Em conjunto, essas experiências mostram que a autonomia acadêmica se fortalece quando a Libras, a visualidade e a participação de pesquisadores surdos são incorporadas ao desenho da investigação, à produção dos dados e à circulação dos resultados. O ponto central não é substituir procedimentos consolidados apenas por sua forma visual, mas ampliar os critérios de rigor para que a materialidade visuoespacial, a experiência situada e a validação comunitária possam integrar legitimamente a pesquisa científica.

Do ponto de vista metodológico, os estudos analisados também indicam que o rigor de uma pesquisa visual não decorre apenas da presença de vídeos, imagens ou recursos digitais. Mendes (2026, p. 15, 21) explicita procedimentos de organização, anotação e validação do material videográfico; Santos Neto e Salvadori (2026, p. 1, 4-5) combinam observação, entrevista, documentos e interação móvel; e Barbosa e Francisco Junior (2025, p. 1) utilizam a autobiografia e os diários de campo para produzir dados sobre a trajetória de um pesquisador-estudante surdo. São desenhos distintos, mas todos tornam visíveis as relações entre técnica, língua, posição do pesquisador e forma de registro. Esse aspecto é central para evitar que “metodologia visual” seja empregada como rótulo genérico. Em pesquisas com participantes ou pesquisadores surdos, a escolha

metodológica precisa indicar como a Libras participa da produção e da análise dos dados, como os registros audiovisuais são preservados, quais mediações linguísticas ocorrem e de que maneira a interpretação é validada. A explicitação dessas decisões fortalece a transparência e a possibilidade de avaliação crítica do percurso investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos selecionados permite compreender que metodologias visuais e autoria surda não constituem temas paralelos. A possibilidade de pesquisadores surdos exercerem autoria científica depende, em grande medida, de métodos capazes de reconhecer a Libras e a visualidade como formas legítimas de produção, registro e comunicação do conhecimento. Quando o vídeo é tratado como dado primário, quando instrumentos podem ser apresentados e respondidos em Libras, quando a validação envolve especialistas surdos e quando a divulgação científica inclui produtos sinalizados, o pesquisador surdo deixa de ocupar apenas a posição de informante ou destinatário de adaptações.

Os trabalhos de Mendes (2026), Taveira e Rosado (2018) e Barros e Souza (2023) mostram que a modalidade visual-espacial exige procedimentos específicos para documentação, anotação, filmagem, citação, edição e terminologia. Esses procedimentos não diminuem o rigor da pesquisa; ao contrário, tornam explícitas decisões

que em textos escritos muitas vezes são naturalizadas. Preservar o vídeo como fonte, desenvolver convenções para textos acadêmicos sinalizados e documentar sinais-termo em circulação são exemplos de como o rigor pode ser construído a partir das propriedades da Libras.

A literatura também evidencia que visualidade sem participação não é suficiente. Silva *et al.* (2026), Barbosa e Francisco Junior (2025) e Batti, Stumpf e Luchi (2025) chamam atenção para autonomia, experiência situada e protagonismo. A autoria surda se fortalece quando pesquisadores podem formular problemas, interpretar dados e participar das decisões que definem o que será considerado conhecimento válido. Nesse processo, narrativas autobiográficas e experiências do próprio pesquisador podem constituir dados, desde que sejam explicitamente situadas, documentadas e articuladas a procedimentos de análise.

No campo da formação e da circulação científica, Santos et al. (2024), Lira e Viana (2023), Gomides *et al.* (2022) e De Cicco e Silva (2025) demonstram que o acesso à ciência envolve múltiplas etapas: aprender a operar instrumentos institucionais, conhecer procedimentos éticos, registrar a produção acadêmica, acessar conteúdos científicos e encontrar meios de publicar e compartilhar resultados. A acessibilidade precisa acompanhar todo o ciclo da pesquisa. Uma ciência que coleta dados em Libras, mas publica exclusivamente em

formatos inacessíveis à comunidade participante, mantém incompleta a democratização do conhecimento.

Com base nesses estudos, podem ser destacados alguns princípios para investigações futuras: planejar a presença da Libras desde o início do projeto; escolher técnicas de produção de dados coerentes com a modalidade visual-espacial; preservar registros audiovisuais como fontes primárias quando pertinente; explicitar o papel do pesquisador surdo no desenho e na interpretação da pesquisa; incluir validação comunitária quando o objeto envolver repertórios linguísticos ou culturais; e prever formas acessíveis de devolutiva e divulgação científica. Tais princípios não devem funcionar como protocolo rígido, mas como critérios de coerência entre objeto, língua, participantes e método.

Por fim, a produção científica de pesquisadores surdos amplia o campo acadêmico ao introduzir questões, práticas e formas de registro que desafiam a centralidade exclusiva do texto escrito. A visualidade, a Libras, a escrita de sinais, os corpora videográficos, os repositórios e a experiência situada mostram que o conhecimento científico pode assumir diferentes materialidades sem abandonar critérios de sistematização e argumentação. Fortalecer a autoria surda implica reconhecer pesquisadores surdos como produtores de conceitos, métodos e interpretações e criar condições institucionais

para que suas produções circulem, sejam citadas e integrem de forma permanente a memória científica.

REFERÊNCIAS

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**, São Cristóvão, v. 18, n. 37, e21347, 2025. DOI:

<https://doi.org/10.20952/revtee.v18i37.21347>. Disponível em:

<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/21347>. Acesso em: 18 set. 2026.

BARROS, Leonardo Ribeiro de; SOUZA, Tanya Amara Felipe de. Produção acadêmica: resumo expandido em Libras. **TradTerm**, São Paulo, v. 45, p. 265-287, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v45p265-287>. Disponível em: https://revistas.usp.br/tradterm/pt_BR/article/view/212147.

Acesso em: 5 jul. 2026.

BASÍLIO, Margarida. Teoria lexical. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BATTI, Crisiane Nunes Bez; STUMPF, Marianne Rossi; LUCHI, Marcos. Reflexões sobre Capacitismo de Surdos e suas implicações: um estudo a partir da análise das práticas discriminatórias no Edital do Processo Seletivo de Professores Temporários em Santa Catarina. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, p. 1-20, 2025. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1984686X92475>. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/92475>. Acesso em: 12 jul. 2026.

BORGES, Margarida Rodrigues de Andrade; ALVES, Edneia de Oliveira. A presença da polifonia em obras verbo-visuais de autoria surda. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v. 8, n. 3, p. 63-78, set./dez.

2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/enp.v8i3.382>. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/382>. Acesso em: 16 jul. 2026.

DE CICCIO, Nuccia Nicole Theodoro; SILVA, Flavio Eduardo Pinto da. Surdez e acesso ao conhecimento científico: 20 anos de Projeto Surdos-UFRJ e INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 106-120, jul./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.106-120>. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1946>. Acesso em: 14 set. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; RIBEIRO, Tiago da Silva; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William Velozo. Libras como língua minoritária: estratégias de acesso e circulação do conhecimento científico produzido sobre e pela comunidade surda. **SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 195-213, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v1i1.6802>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/6802>. Acesso em: 21 jul. 2026.

LIRA, Wilsynnara Melo da Silva; VIANA, Flávia Roldan. Objetos de aprendizagem acessíveis para surdos: vídeo tutorial em Libras sobre submissão de projetos de pesquisa na Plataforma Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 58, p. 1-15, jun./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/43475>. Acesso em: 26 jul. 2026.

MENDES, Rodrigo Geraldo. Documentar para incluir, não apagar: considerações metodológicas para a construção de corpora de sinais-termos especializados em Libras. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, Viçosa, v. 26, n. 2, e26206, maio/ago. 2026. DOI: <https://doi.org/10.47677/gluku.v26i02.609>. Disponível em:

<https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/609>. Acesso em: 18 set. 2026.

SANTOS, Paula Tatiane Rocha dos; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; RIBEIRO, Nayla Schenka; ALMEIDA, Loraine Maria da Conceição de. Extensão universitária para pesquisadores surdos da graduação e pós-graduação: produção do Currículo Lattes como forma de empoderamento acadêmico. **UFF & Sociedade**, Niterói, v. 4, n. 5, p. 1-18, e040507, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/uffsociedade/article/view/62747>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SANTOS NETO, Daniel Neves dos; SALVADORI, Juliana Cristina. Entre ditos e não-ditos, outros sentidos: metodologias em disputas nos discursos e nas práticas escolares na educação de pessoas surdas no contexto inclusivo. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 6, e20112, p. 1-20, 2026. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/rdd/article/view/20112>. Acesso em: 3 set. 2026.

SILVA, Ana Rosária Soares da et al. Epistemologias surdas e a afirmação de uma identidade visual-espacial. **Revista OWL**, Campina Grande, v. 4, n. 5, p. 1-16, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19936435>. Disponível em: <https://www.revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/736>. Acesso em: 30 jul. 2026.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. Monografar em Libras: buscando padrões de escrita em vídeo-registros acadêmicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 498-529, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2018.v.6.n.12.243>. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/243>. Acesso em: 9 set. 2026.

CAPÍTULO 8

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA NA PESQUISA, NOS EVENTOS E NAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

 <https://doi.org/10.68044/c27awz88>

Marcos Paulo de Almeida ¹

Mestre em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília - UnB. Atualmente atua como professor na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, campus Araguatins.



André Daniel Paixão ²

Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



RESUMO: Este artigo analisa a acessibilidade linguística na pesquisa, nos eventos e nas publicações científicas, com ênfase na participação de pessoas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A discussão, de natureza bibliográfica, articula estudos sobre justiça linguística, comunicação científica, interpretação em conferências, produção acadêmica em Libras, terminologia especializada e recursos digitais. Argumenta-se que o acesso formal à universidade e à ciência não garante, por si só, participação equitativa, pois persistem barreiras decorrentes da centralidade da escrita e da oralidade. Nos eventos, a presença de intérpretes exige planejamento, preparação terminológica e condições técnicas adequadas. Na pesquisa e nas publicações, vídeo-artigos, glossários bilíngues, validação terminológica por pesquisadores surdos e políticas editoriais inclusivas ampliam as possibilidades de autoria e circulação do conhecimento. Conclui-se que a acessibilidade linguística deve integrar todas as etapas da produção científica, reconhecendo a Libras como língua legítima de produção, comunicação e validação acadêmica, em condições democráticas e plurais.

Palavras-chave: Acessibilidade linguística; Libras; Comunicação científica; Pesquisa científica.

INTRODUÇÃO

A ampliação da presença de pessoas surdas na educação superior, na pós-graduação, nos grupos de pesquisa e em diferentes espaços de produção do conhecimento tornou mais visíveis questões que não se resolvem apenas com o ingresso formal nas instituições. Entre elas, destaca-se a acessibilidade linguística, entendida, neste artigo, como a criação de condições efetivas para que sujeitos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) possam compreender, produzir, discutir, avaliar e fazer circular conhecimentos em sua própria língua. Essa perspectiva desloca a acessibilidade de uma lógica restrita ao fornecimento de recursos pontuais e a aproxima de

uma política de participação acadêmica, autoria e reconhecimento linguístico.

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou dispositivos importantes relativos ao seu uso, à formação e à presença de profissionais que atuam na mediação linguística (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Esses marcos contribuíram para ampliar a presença da Libras em instituições educacionais. Entretanto, a existência de direitos formalmente estabelecidos não elimina, por si só, barreiras que se manifestam nos procedimentos de pesquisa, nas conferências acadêmicas, nas bancas, nas reuniões de grupos, nos sistemas de submissão de periódicos e nos formatos tradicionais de divulgação científica.

A experiência universitária revela que a acessibilidade linguística precisa atravessar o tripé ensino, pesquisa e extensão. Silva, Rosa, Desidério e Rosa (2023, p. 1) observam que ações institucionais de formação em Libras podem contribuir para garantir o acesso contínuo de pessoas surdas às atividades universitárias. Embora o estudo das autoras se concentre na capacitação de servidores, sua conclusão é relevante para o debate científico porque demonstra que a participação não depende apenas do indivíduo surdo ou do intérprete, mas também da organização institucional e da capacidade de

diferentes setores reconhecerem demandas linguísticas como parte de sua responsabilidade cotidiana.

Castro e Jesus (2026, p. 4) relacionam a acessibilidade linguística à cidadania, ao acesso a direitos e à participação social, argumentando que estruturas educacionais e comunicacionais pouco sensíveis à diversidade podem restringir a inclusão de pessoas surdas. Transportada para o campo científico, essa compreensão permite afirmar que a participação acadêmica não deve ser reduzida à presença física em uma sala, em um congresso ou em uma universidade. É necessário considerar se o sujeito dispõe de condições linguísticas para acompanhar a atividade, intervir nela, registrar seu pensamento e ser reconhecido como produtor de conhecimento.

No contexto da Ciência Aberta, Almeida (2026) problematiza justamente o contraste entre disponibilização e acessibilidade. Para o autor, ampliar o acesso gratuito a artigos, bases e repositórios não significa automaticamente garantir apropriação, autoria ou participação quando a comunicação científica permanece organizada de modo predominante pela escrita e pela oralidade. Essa leitura é especialmente produtiva para este artigo porque ajuda a compreender a acessibilidade linguística como dimensão transversal da ciência: não se trata apenas de traduzir um produto final, mas de reconhecer diferentes línguas e modalidades de significação ao longo de todo o processo científico.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar a acessibilidade linguística em três dimensões articuladas: a pesquisa, os eventos e as publicações científicas. Busca-se discutir como a Libras pode estar presente não apenas como recurso de recepção de conteúdos, mas também como língua de autoria, interação, elaboração conceitual e divulgação do conhecimento. Para isso, mobilizam-se estudos sobre comunicação científica, terminologia, neologismos acadêmicos, interpretação em conferências, feedback da audiência surda, produção de artigos em vídeo e práticas institucionais de acessibilidade.

O texto possui natureza bibliográfica e qualitativa e foi elaborado a partir dos materiais selecionados para esta discussão. A análise organiza o referencial em cinco eixos: acessibilidade e justiça linguística; produção de conhecimento e terminologia em Libras; acessibilidade em eventos acadêmicos; publicações científicas em formatos sinalizados e multimodais; e integração institucional das práticas acessíveis. A intenção não é esgotar o tema, mas demonstrar que pesquisa, evento e publicação formam um circuito interdependente: se uma dessas etapas permanece linguisticamente inacessível, a participação científica de pesquisadores surdos pode ser limitada mesmo quando outros espaços apresentam avanços.

REFERENCIAL TEÓRICO

Almeida (2026, p. 3) sustenta que a comunicação científica envolve produção, avaliação, circulação, validação, preservação e apropriação do conhecimento. Essa definição amplia o debate porque a acessibilidade passa a alcançar não somente a leitura do artigo final, mas também as etapas nas quais o conhecimento é discutido e reconhecido. Sob essa perspectiva, políticas de acesso aberto são importantes, mas tornam-se insuficientes quando não consideram a diversidade de línguas, modalidades e experiências comunicacionais dos sujeitos que participam da ciência.

A comunicação científica permanece estruturada por regimes linguísticos que privilegiam a escrita e a oralidade, consolidando-se como espaços historicamente configurados por línguas majoritárias e por modos de significação alinhados à experiência ouvinte. Tal configuração produz efeitos diretos sobre a participação de sujeitos que não compartilham dessas mesmas condições linguísticas, como é o caso das pessoas surdas usuárias de línguas de sinais. Assim, mesmo em um contexto de ampliação do acesso formal, persistem barreiras que limitam a apropriação, a produção e a circulação do conhecimento por esses sujeitos (Almeida, 2026, p. 3).

A noção de justiça linguística empregada por Almeida (2026, p. 4) contribui para esse deslocamento ao propor que a democratização do conhecimento considere as condições materiais e simbólicas de participação. Em termos práticos, isso implica perguntar se os espaços

científicos oferecem tempo, recursos, profissionais, tecnologias e regras editoriais compatíveis com a Libras. Implica também considerar que a comunidade surda não deve ocupar apenas o lugar de destinatária de conteúdos traduzidos, mas pode constituir-se como comunidade autora, avaliadora e formuladora de conceitos.

A formação institucional é uma das condições para esse processo. Silva *et al.* (2023, p. 1) relatam uma ação de capacitação em Libras destinada a funcionários universitários e associam essa iniciativa à mediação da comunicação e à ampliação do acesso. O dado é significativo porque mostra que a acessibilidade não deve ficar concentrada exclusivamente no setor especializado ou na figura do tradutor-intérprete. Quanto mais a instituição compreende aspectos linguísticos, culturais e éticos relacionados à Libras, maior é a possibilidade de planejar fluxos acadêmicos que antecipem barreiras em vez de reagir a elas somente quando surgem.

A pesquisa científica depende de linguagem especializada. Cada campo produz conceitos, categorias, técnicas e terminologias que precisam ser compreendidos, discutidos e reformulados pelos pesquisadores. Para usuários de Libras, essa dimensão pode envolver a criação, circulação e consolidação de sinais-termo capazes de expressar noções abstratas e específicas. O desenvolvimento terminológico, portanto, não deve ser interpretado como uma evidência de insuficiência da língua, mas como um processo regular

de expansão lexical associado ao crescimento da participação surda em diferentes áreas do conhecimento.

Schmitt *et al.* (2026, p. 147) relacionam a presença de doutores surdos nas universidades ao fortalecimento de uma produção científica em Libras. Os autores afirmam que, à medida que pesquisadores surdos defendem teses e participam de práticas acadêmicas em sua língua, emerge “um léxico próprio da produção científica visual, articulado por e para a comunidade surda”. A formulação é importante porque associa terminologia e autoria: os sinais acadêmicos não são somente recursos para receber conceitos provenientes do português, mas instrumentos pelos quais a própria comunidade pode elaborar e compartilhar conhecimento.

Essa discussão se aproxima do estudo de Brito e Wick-Pedro (2026), que descreve a construção de um glossário bilíngue Português-Libras voltado à informação científica e tecnológica. O projeto utilizou processamento de linguagem natural, análise semântica e validação por especialistas surdos e ouvintes, resultando, em sua etapa descrita no artigo, na identificação e validação de 130 termos científicos. O aspecto mais relevante para a acessibilidade não é apenas a quantidade de termos, mas a combinação entre tecnologia, rigor terminológico e participação de usuários da língua no processo de validação.

A complexidade conceitual dos termos técnicos empregados na ciência, muitas vezes ausentes de sinais codificados em Libras, agrava esse cenário, limitando a compreensão mesmo entre surdos proficientes na leitura e escrita em português. Tais dificuldades evidenciam a urgência de se desenvolver materiais terminológicos bilíngues que atendam às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, promovendo uma verdadeira acessibilidade comunicacional (Brito; Wick-Pedro, 2026, p. 2).

Brito e Wick-Pedro (2026, p. 19) assinalam ainda que a integração de vídeos em Libras a bases terminológicas amplia o alcance da divulgação científica e reforça o caráter dinâmico do glossário. Essa observação sugere que os produtos terminológicos precisam acompanhar a transformação do conhecimento. Novas áreas, tecnologias e debates geram novos termos; por isso, a acessibilidade linguística requer atualização contínua e mecanismos de participação que permitam revisão e validação comunitária.

A dimensão terminológica se relaciona diretamente à autoria. Quando um pesquisador dispõe de recursos para formular conceitos em Libras, discutir escolhas lexicais e registrar suas análises em formato visual, amplia-se sua possibilidade de pensar e argumentar na língua em que organiza parte significativa de sua experiência linguística. Isso não elimina a relevância do português escrito nem dispensa práticas bilíngues; ao contrário, cria condições para que a relação entre Libras e português ocorra de maneira menos hierárquica,

com tradução, revisão e equivalência funcionando como pontes entre comunidades científicas.

Os eventos científicos constituem espaços estratégicos para a formação de redes, a circulação de resultados e a construção coletiva do conhecimento. Congressos, seminários, simpósios, defesas e mesas-redondas possibilitam contato direto entre pesquisadores, mas também impõem desafios específicos à acessibilidade linguística: velocidade da fala, densidade conceitual, uso de terminologia especializada, projeção de slides, mudanças de palestrantes, perguntas imprevistas e necessidade de interpretação simultânea. Por essa razão, a presença de um intérprete, embora fundamental, não deve ser confundida com garantia automática de acessibilidade.

Santos e Lacerda (2018) analisam a atuação do intérprete Libras-português em conferências acadêmicas e mostram que esse contexto possui dinâmica própria. A formalidade, a limitação do tempo e a especialização dos conteúdos ampliam a complexidade da tarefa interpretativa. O estudo chama atenção também para condições materiais de trabalho, posicionamento do profissional, acesso prévio aos conteúdos e exposição visual diante da plateia.

O contexto de conferência analisado neste estudo é o de conferências acadêmicas, no qual o intérprete trabalha, em geral, vertendo para língua de sinais conteúdos científicos e de pesquisas. Comumente, trata-se de um pesquisador/professor bastante experiente em seu campo de estudo que fala para uma audiência

interessada em ampliar seus conhecimentos sobre aquele tema específico. Esse contexto é peculiar, por ser um momento de exposição de ideias, em um tempo pré-determinado, o que muitas vezes faz com que os palestrantes acelerem suas explicações, usem um vocabulário bastante específico de suas áreas de estudo, e abordem temática, em geral, bastante complexas (Santos; Lacerda, 2018, p. 66).

O planejamento da acessibilidade precisa anteceder o início do evento. Fornecer resumos, apresentações, referências, nomes próprios e glossários aos intérpretes permite estudo terminológico e tomada de decisões mais consistente. Santos e Lacerda (2018, p. 79-80) destacam que o preparo prévio é fundamental em contextos complexos, embora nem sempre os profissionais recebam os materiais necessários. Essa ausência desloca para o intérprete a responsabilidade de improvisar diante de conteúdos densos, o que pode comprometer a qualidade da mediação e aumentar a carga cognitiva.

Barbosa (2026, p. 18) acrescenta outra dimensão ao demonstrar que, em conferências com público surdo, a audiência pode oferecer feedback imediato por expressões faciais, sinais de dúvida, interrupções ou perguntas. Essa característica torna a interpretação em Libras especialmente interacional. O intérprete não apenas processa o discurso do palestrante; ele monitora as reações do público e pode precisar reformular escolhas em tempo real. Assim, a acessibilidade de um evento depende também da possibilidade de interação e de

condições que não transformem a interpretação em fluxo unilateral e rígido.

Ao discutir a tomada de decisões na interpretação, Levý (1967 *apud* Barbosa, 2026, p. 18) caracteriza a tradução como um “processo de decisão”. No contexto simultâneo, essa ideia ganha relevância porque as escolhas ocorrem sob pressão temporal. O intérprete precisa selecionar equivalentes, administrar termos desconhecidos, acompanhar o discurso e responder a sinais da audiência. Por isso, a preparação terminológica, o trabalho em equipe e a existência de intérprete de apoio não devem ser vistos como vantagens opcionais, mas como condições que podem diminuir riscos comunicacionais.

Os resultados de Barbosa (2026, p. 42-43) mostram que *feedbacks* interrogativos, corretivos ou de incompreensão podem aumentar a sobrecarga cognitiva e provocar reformulações, adições ou omissões. Por outro lado, *feedbacks* confirmativos podem apoiar a continuidade da tarefa. O dado é importante para a organização de eventos porque evidencia que o público surdo participa ativamente do processo de construção de sentidos. Uma política acessível deve reconhecer essa participação, assegurar tempo para perguntas e evitar formatos excessivamente rígidos que dificultem ajustes quando a compreensão não se estabelece.

Outro aspecto é a participação de palestrantes surdos. A acessibilidade não deve ser planejada apenas para espectadores surdos

que recebem conteúdo em Libras. Quando o pesquisador surdo ocupa a posição de conferencista, mediador ou debatedor, torna-se necessário organizar a interpretação de Libras para português e assegurar que sua fala sinalizada tenha centralidade equivalente à fala oral. Essa inversão de direção ajuda a superar a ideia de que a Libras entra no evento somente como tradução de um conteúdo originalmente produzido em português.

Se os eventos são espaços de circulação síncrona, as publicações constituem uma das principais formas de registro, validação e permanência do conhecimento científico. Tradicionalmente, periódicos, repositórios e sistemas de avaliação concentram-se em gêneros escritos. Para pesquisadores surdos, esse padrão pode significar que a língua utilizada para produzir e discutir conhecimentos em determinados contextos não encontra lugar equivalente no momento da publicação. A acessibilidade editorial, portanto, envolve pensar não apenas em traduções anexas, mas em formatos nos quais a Libras possa constituir o próprio texto científico.

Almeida (2026, p. 14-16) argumenta que a acessibilidade na ciência não pode ser reduzida a recursos técnicos. O autor chama atenção para a necessidade de reconhecer a Libras como língua de produção, circulação e validação do conhecimento, o que exige repensar formatos de publicação, critérios de avaliação e políticas editoriais. O problema se torna especialmente evidente quando

periódicos aceitam apenas manuscritos escritos e não possuem procedimentos para avaliar produções originalmente realizadas em língua de sinais.

A experiência analisada por Lima, Melo e Batista Júnior (2024) mostra uma possibilidade concreta de ampliação dos gêneros científicos. O estudo examina um artigo de divulgação científica em Libras publicado em formato de vídeo e discute o recurso tecnológico como suporte compatível com a modalidade visual-espacial da língua. Os autores demonstram que um texto científico sinalizado pode manter objetivos comunicativos, organização temática e práticas de citação, ao mesmo tempo em que explora recursos próprios da produção visual.

Quanto ao conceito de inovação proposto pela revista Roseta que, agregado ao processo de inclusão social, traça objetivos focando em produções textuais que visualizem a popularização da Linguística de forma estética e/ou humorística com a intenção clara em atrair novos autores/leitores para sua revista e/ou site. Identificou a necessidade em oferecer à comunidade surda um espaço para publicações de vídeos em Libras. De tal modo, estabeleceu regras de submissão e o próprio escopo da revista voltadas especificamente para divulgações nessa língua de sinais. Enfim, a proposta de inovação dessa revista é acima de tudo considerar a língua de sinais uma forma de romper as convenções de escrita ao divulgar esse tipo de gênero acadêmico/científico (Lima; Melo; Batista Júnior, 2024, p. 120).

A existência de normas específicas para vídeo em Libras mostra que políticas editoriais acessíveis precisam considerar aspectos linguísticos e técnicos de modo integrado. Lima *et al.* (2024, p. 118-120) mencionam enquadramento, velocidade da datilologia, visualização das mãos e do corpo, fundo, resolução e outros elementos que interferem diretamente na compreensão. Em uma publicação sinalizada, esses parâmetros cumprem função semelhante à legibilidade gráfica em um texto escrito: sem qualidade visual, parte da informação linguística pode ser perdida.

Para que a produção em Libras seja reconhecida como publicação científica, é necessário desenvolver procedimentos de avaliação por pares capazes de analisar o conteúdo sinalizado, preservar os registros, atribuir identificadores persistentes e permitir citação e recuperação. Isso requer avaliadores proficientes, políticas claras de submissão, padrões de metadados e mecanismos de arquivamento. Não se trata de reduzir o rigor; trata-se de construir formas de aplicar o rigor científico a um gênero cuja materialidade não é exclusivamente escrita.

A produção bilíngue oferece uma alternativa particularmente promissora. Um artigo pode articular versão em Libras, texto em português, legendas, transcrição e metadados, permitindo circulação entre diferentes comunidades linguísticas. Nessa configuração, as versões não precisam ser pensadas como original e derivação

hierarquicamente ordenadas, mas como componentes de um mesmo objeto científico multimodal. Tal perspectiva também beneficia leitores ouvintes, intérpretes, estudantes de Libras e pesquisadores interessados em acompanhar escolhas terminológicas e discursivas.

Nesse processo, a terminologia retorna como elemento decisivo. A publicação em Libras demanda consistência na apresentação de sinais-termo e, quando necessário, explicitação das escolhas realizadas. Os glossários descritos por Brito e Wick-Pedro (2026) e os processos de neologização analisados por Schmitt et al. (2026) podem contribuir para políticas editoriais que incluam anexos terminológicos, links para bancos de sinais e participação de consultores surdos na revisão linguística. Dessa forma, a acessibilidade editorial também fortalece documentação e memória científica em Libras.

As três dimensões discutidas não funcionam de forma independente. A pesquisa produz conceitos e resultados que são debatidos em eventos e posteriormente registrados em publicações; os eventos, por sua vez, permitem que terminologias sejam testadas, negociadas e difundidas; as publicações estabilizam parte desses usos e oferecem materiais de consulta para novas investigações. A acessibilidade linguística precisa acompanhar esse circuito completo, evitando que avanços em uma etapa sejam neutralizados por barreiras em outra.

Os materiais analisados sugerem uma concepção mais integrada. Silva *et al.* (2023) evidenciam a necessidade de formação institucional; Santos e Lacerda (2018) e Barbosa (2026) mostram que interpretação de conferência depende de preparação, condições de trabalho e interação; Brito e Wick-Pedro (2026) e Schmitt *et al.* (2026) destacam a relevância de terminologia e participação comunitária; Lima *et al.* (2024) demonstram a viabilidade de gêneros científicos em vídeo; e Almeida (2026) articula esses desafios à justiça linguística e ao reconhecimento da Libras nos circuitos formais da ciência.

A partir dessa articulação, uma política de acessibilidade linguística para a pesquisa científica precisa considerar pelo menos quatro princípios. O primeiro é a antecipação: recursos linguísticos e tecnológicos devem ser planejados antes da atividade. O segundo é a participação: pesquisadores surdos devem integrar decisões sobre terminologia, formatos e avaliação. O terceiro é a equivalência de legitimidade: a Libras não deve ser tratada apenas como tradução auxiliar, mas como possível língua de produção científica. O quarto é a continuidade: materiais, glossários, vídeos e decisões terminológicas precisam ser preservados e reutilizáveis em etapas posteriores.

Esses princípios têm implicações concretas. Projetos de pesquisa podem reservar recursos para interpretação, tradução e produção audiovisual; eventos podem solicitar materiais com antecedência e prever equipes de revezamento; periódicos podem criar

normas para vídeo-artigos e formar bancos de pareceristas proficientes em Libras; universidades podem reconhecer produtos científicos sinalizados em seus sistemas de avaliação. O objetivo não é criar um circuito separado para pesquisadores surdos, mas ampliar o circuito existente para que diferentes formas de linguagem possam participar de maneira legítima.

Em síntese, a ciência linguisticamente acessível depende de uma mudança de foco: de adaptar pontualmente pessoas a estruturas já definidas para transformar as próprias estruturas de comunicação. Essa mudança não elimina a escrita, a oralidade ou o português; amplia o repertório de formas legitimadas de produzir conhecimento. Ao reconhecer a Libras em reuniões, conferências, registros audiovisuais, glossários, artigos e processos de avaliação, a instituição científica cria condições mais consistentes para autoria, interlocução e circulação de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permite compreender que a acessibilidade linguística na ciência ultrapassa a oferta isolada de serviços de tradução e interpretação. Embora esses serviços sejam indispensáveis em muitos contextos, a participação de pessoas surdas na pesquisa, nos eventos e nas publicações depende de um conjunto

articulado de condições institucionais, linguísticas, tecnológicas e editoriais. A acessibilidade torna-se efetiva quando a Libras é considerada desde o planejamento das atividades e reconhecida como língua capaz de produzir, discutir e registrar conhecimento.

Na pesquisa, a participação surda envolve acesso às reuniões, aos conceitos, às decisões metodológicas e aos processos de orientação. A expansão do léxico acadêmico e a construção de glossários bilíngues mostram que a terminologia científica em Libras se desenvolve em diálogo com a presença crescente de pesquisadores surdos. Esses processos são fortalecidos quando a comunidade participa da validação dos sinais e quando registros digitais preservam e fazem circular os usos terminológicos.

Nos eventos científicos, os estudos analisados evidenciam que interpretação simultânea é uma atividade complexa, submetida a pressão temporal, terminologia especializada e interação constante com a audiência. Portanto, a acessibilidade depende de preparo prévio, materiais antecipados, equipes adequadas, posicionamento visual, condições técnicas e reconhecimento do feedback do público. Um evento não se torna plenamente acessível apenas porque possui um intérprete; é necessário que toda a organização favoreça a qualidade da mediação e a participação efetiva.

Nas publicações, formatos em vídeo e produções bilíngues revelam caminhos para ampliar a autoria científica em Libras. A

experiência de artigos sinalizados demonstra que gêneros acadêmicos podem ser realizados em modalidade visual-espacial, desde que existam normas técnicas, mecanismos de avaliação e infraestrutura de preservação e indexação. O desafio é fazer com que essas iniciativas deixem de ocupar posição excepcional e possam integrar, com rigor equivalente, os fluxos ordinários da comunicação científica.

Conclui-se, assim, que acessibilidade linguística, justiça linguística e democratização do conhecimento são dimensões interdependentes. Reconhecer a Libras somente como recurso de tradução mantém a comunidade surda predominantemente na posição de receptora. Reconhecê-la também como língua de pesquisa, autoria, debate, avaliação e publicação amplia as condições para que pesquisadores surdos atuem como sujeitos plenos na construção do saber científico. Essa transformação requer políticas institucionais contínuas, participação da comunidade surda e compromisso com práticas acadêmicas que acolham a diversidade linguística como parte constitutiva da própria ciência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wolney Gomes. Ciência aberta e justiça linguística: desafios para a acessibilidade de usuários surdos na produção e acesso ao conhecimento científico. **Ciência da Informação Express**, Lavras, MG, v. 7, p. e154, 2026. DOI: <https://doi.org/10.60144/v7i.2026.198>.

BARBOSA, Diego Maurício. O impacto do feedback da audiência surda na interpretação para Libras em contexto de conferência. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, e04299, p. 17-47, 2026. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v42-2026-30>.

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: 22 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/2002/110436.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRITO, Ronnie Fagundes de; WICK-PEDRO, Gabriela. Criação de um glossário bilíngue Libras-Português: uma iniciativa para promover acessibilidade comunicacional. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 41, supl., e04108, p. 1-21, 2026. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37S-2026-8>.

CASTRO, Elisângela Ferreira de; JESUS, Edna Maria. Acessibilidade linguística no trabalho: leitura e escrita para surdos. **Revista Tópicos**, Ciências Humanas, 24 mar. 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/774334160>.

LEVÝ, Jiří; ALTHOFF, Gustavo; VIDAL, Cristiane. Translation as a Decision Process / A Tradução como um Processo de Tomada de Decisão. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, n. 11, p. 72-96, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4237.2012n11p72>. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2012n11p72>. Acesso em: 28 jul. 2026.

LIMA, Ediane Silva; MELO, Bárbara Olímpia Ramos de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. A tendência de inovação em um artigo de divulgação científica em Libras: contrastes em reflexão. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 109-121, ago./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2024v19n2.70914>. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2024v19n2.70914>. Acesso em: 4 set. 2026.

SANTOS, Kátia Andréia Souza dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras-português no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 63-82, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35404>. Acesso em: 30 jul. 2026.

SCHMITT, Deonísio; KLEIN, Carla Beatriz Medeiros; MEGDA, Eduardo Alberto; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; ELIAS, Ananda Loiola Simões; COSTA, Marcelo de Araújo. Mudança lexical em Libras: neologismos acadêmicos na formação de doutores surdos. **Revista Ilustração**, Santo Ângelo, v. 7, n. 3, p. 145-159, 2026. DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.557>.

SILVA, Priscila Amorim; ROSA, Andréa da Silva; DESIDÉRIO, Rosimeire Aparecida Antunes; ROSA, Luciana Aguera. Acessibilidade linguística: caminho para a efetivação de uma universidade acessível à comunidade surda. **Congresso dos Profissionais das Universidades Estaduais de São Paulo**, Campinas, SP, n. 2, E023013, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/conpuesp.2.2023.5048>.

CAPÍTULO 9

TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DE PESQUISADORES SURDOS: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, LIBRAS E INCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO



<https://doi.org/10.68044/sfgvvx93>

Ricardo Heberle ¹

Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC), em 2022. Atualmente, exerce o cargo de professor federal no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



RESUMO: Este artigo discute o papel das tecnologias digitais e dos recursos de acessibilidade na formação de pesquisadores surdos, com ênfase na inteligência artificial, na Libras e nos processos de inclusão na pós-graduação. A reflexão fundamenta-se em estudos sobre ensino superior, produção acadêmica em Libras, tecnologias assistivas, recursos multimídia e aplicações de inteligência artificial voltadas à comunidade surda. Argumenta-se que transcrição automática, tradução, legendagem, modelos de linguagem, plataformas de mediação em Libras e recursos visuais podem ampliar o acesso à informação, à escrita acadêmica, aos seminários e à comunicação científica. Entretanto, sua efetividade depende de condições institucionais, acessibilidade linguística, infraestrutura, formação profissional e respeito à centralidade da Libras. As tecnologias não substituem tradutores e intérpretes nem resolvem isoladamente barreiras históricas. Conclui-se que a inclusão de pesquisadores surdos requer articulação entre recursos digitais, mediação humana, políticas institucionais e reconhecimento da diferença linguística e cultural na produção científica no contexto universitário brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Libras; Pesquisadores surdos; Pós-graduação.

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes surdos no ensino superior brasileiro amplia a necessidade de discutir não apenas o ingresso universitário, mas as condições concretas de participação, permanência, produção acadêmica e continuidade dos estudos na pós-graduação. Quando o estudante passa a ocupar também a posição de pesquisador, as demandas linguísticas e informacionais se intensificam: leitura de artigos, interlocução com orientadores, participação em grupos de pesquisa, seminários, eventos, disciplinas, bancas e escrita de dissertações e teses tornam-se parte cotidiana de uma formação que historicamente foi estruturada sob predomínio de práticas orais e de

textos em língua portuguesa. Gomides *et al.* (2023, p. 55-58), ao analisarem a trajetória de um estudante/pesquisador surdo da graduação à pós-graduação, evidenciam que a presença institucional não elimina barreiras ligadas às concepções de surdez, à comunicação e à organização das práticas acadêmicas.

No mesmo sentido, Santos e Souza (2026, p. 1) identificam, entre acadêmicos surdos do ensino superior, problemas relacionados à falta de materiais adaptados em Libras, à presença limitada de intérpretes, à ausência de tecnologias assistivas e à fragilidade do suporte institucional. Embora o estudo se concentre na graduação, suas constatações ajudam a compreender que a acessibilidade precisa ser concebida como condição estrutural da vida universitária. Na pós-graduação, essa exigência se articula diretamente à autonomia científica: o pesquisador necessita acessar informações, formular problemas, registrar dados, escrever, apresentar resultados e circular por diferentes ambientes comunicacionais sem que a língua se converta em obstáculo permanente à sua participação.

Nesse cenário, as tecnologias digitais deixam de ser meros recursos acessórios e passam a integrar estratégias de acessibilidade, comunicação e produção do conhecimento. Silva e Viana (2023, p. 2) mostram que a literatura sobre tecnologias digitais na formação de surdos no ensino superior reúne discussões sobre estratégias e metodologias de ensino, formação de professores, materiais didáticos

digitais e softwares educativos. A diversidade dessas frentes indica que o potencial tecnológico não se limita a uma ferramenta específica: ele depende da maneira como diferentes recursos são articulados às necessidades linguísticas, visuais e acadêmicas dos sujeitos surdos.

A inteligência artificial amplia essa discussão ao introduzir recursos de transcrição automática, processamento de linguagem natural, apoio à escrita, síntese de conteúdos e tradução mediada por sistemas computacionais. Boldo *et al.* (2025, p. 2-5) tratam diretamente da formação de pesquisadores surdos em cursos de mestrado e doutorado e situam a IA como possibilidade de redução de barreiras comunicacionais e de ampliação da autonomia acadêmica. Souza e Santos (2026, p. 1-2), por sua vez, discutem modelos de linguagem e outras aplicações de IA no ensino superior, destacando seu potencial para apoiar a compreensão e a produção do português escrito como segunda língua, sem retirar da Libras sua centralidade como primeira língua de muitos estudantes surdos.

A incorporação dessas tecnologias, contudo, não pode ser confundida com uma solução automática para problemas históricos de inclusão. Recursos digitais podem ampliar possibilidades, mas sua eficácia depende de acessibilidade linguística, infraestrutura, formação dos profissionais, planejamento acadêmico e participação da comunidade surda na definição das práticas. Estudos sobre tecnologias assistivas e multimídia apontam benefícios de legendagem, tradução,

vídeos sinalizados, plataformas acessíveis e recursos visuais, ao mesmo tempo em que registram limites relacionados à implementação, à qualidade das ferramentas e à formação de quem as utiliza (Santos *et al.*, 2025, p. 1-2; Bezerra *et al.*, 2025, p. 70-71). Esses estudos abrangem contextos educacionais mais amplos e, neste artigo, são empregados para fundamentar as características dos recursos, sem tomar seus resultados como evidência direta sobre a pós-graduação.

Outro aspecto decisivo é a própria produção científica em Libras. Barros e Souza (2023, p. 266-267) discutem a acessibilidade da produção acadêmica para pesquisadores surdos e ouvintes sinalizantes, mostrando que gêneros acadêmicos podem ser pensados também em língua de sinais e que sua elaboração envolve tradução, escolhas terminológicas, filmagem e divulgação. Desse modo, a formação do pesquisador surdo não se reduz ao acesso ao conteúdo produzido por outros: inclui a possibilidade de produzir, registrar, apresentar e disseminar conhecimento científico em formatos linguisticamente acessíveis e coerentes com a experiência visual.

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir as contribuições e os limites das tecnologias digitais e dos recursos de acessibilidade na formação de pesquisadores surdos, com ênfase na inteligência artificial, na Libras e na inclusão na pós-graduação. Trata-se de uma reflexão teórico-bibliográfica construída a partir dos estudos fornecidos para esta elaboração, priorizando trabalhos sobre ensino

superior, pós-graduação, produção acadêmica em Libras, tecnologias assistivas e inteligência artificial. O referencial é organizado em quatro eixos: formação de pesquisadores surdos e acessibilidade linguística; tecnologias digitais, visualidade e produção acadêmica; inteligência artificial e tecnologias assistivas; e limites éticos e institucionais da inclusão tecnológica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de um pesquisador envolve um processo prolongado de apropriação de práticas científicas, discursivas e institucionais. Para estudantes surdos, esse percurso pode ser atravessado por barreiras que não decorrem da capacidade de pesquisar, mas da forma como a universidade organiza a circulação das línguas, dos materiais e das interações. A trajetória analisada por Gomides *et al.* (2023, p. 55-58) demonstra que a continuidade entre graduação e pós-graduação pode ser marcada por experiências simultâneas de inclusão e exclusão. Os autores chamam atenção para a importância da proficiência em Libras no ambiente acadêmico, do engajamento entre estudantes surdos e ouvintes e de políticas educacionais que reconheçam o bilinguismo como dimensão efetiva da formação.

Esse debate desloca a acessibilidade de uma perspectiva restrita ao fornecimento pontual de um serviço para uma compreensão mais ampla das condições de participação. O pesquisador surdo precisa ter acesso a aulas, orientações, documentos, bibliotecas digitais, sistemas acadêmicos, reuniões, eventos e bancas; além disso, precisa poder intervir, formular argumentos, negociar sentidos e produzir conhecimento. Santos e Souza (2026, p. 12-13) mostram que a distância entre diretrizes inclusivas e experiências reais dos acadêmicos se torna visível quando faltam materiais em Libras, tecnologias assistivas e suporte institucional continuado. Assim, não basta que o estudante esteja matriculado: a inclusão precisa ser traduzida em práticas acadêmicas acessíveis.

Portanto, a análise das experiências dos dois acadêmicos revela que o sucesso das políticas de inclusão depende de sua implementação concreta, com investimento em acessibilidade linguística, formação docente e acompanhamento pedagógico individualizado. O contraste entre o que as diretrizes propõem e o que os estudantes vivenciam demonstra que a efetividade da inclusão não está apenas em políticas escritas, mas na sua tradução em práticas educacionais sensíveis, coerentes e contínuas. Para que a inclusão deixe de ser um ideal distante e se torne uma realidade cotidiana, é preciso mais do que vontade política. É necessário um comprometimento institucional firme, que vá além do cumprimento legal e se fundamente em justiça educacional e respeito às singularidades dos sujeitos surdos (Santos; Souza, 2026, p. 13).

Embora a investigação de Santos e Souza (2026) esteja centrada em estudantes de graduação, o princípio expresso no trecho é particularmente relevante para a pós-graduação: quanto maior a exigência de autonomia, mais importante se torna a existência de condições institucionais que permitam exercer essa autonomia. No mestrado e no doutorado, o estudante não é apenas receptor de conteúdo. Ele precisa participar de redes de pesquisa, construir dados, formular interpretações, dialogar com referenciais teóricos e tornar seus resultados públicos. Portanto, acessibilidade linguística e tecnológica integra a própria possibilidade de autoria científica.

Boldo *et al.* (2025, p. 2-4) situam esse problema diretamente na formação de pesquisadores surdos e relacionam barreiras linguísticas e culturais a metodologias acadêmicas fortemente apoiadas em práticas auditivas. O valor da tecnologia, nesse contexto, está em criar vias alternativas de acesso e interação. Entretanto, uma ferramenta só se torna efetivamente acessível quando responde a necessidades reais. Isso significa considerar a Libras, a modalidade visual da experiência linguística, a relação com o português escrito e as diferentes formas pelas quais cada pesquisador organiza seu trabalho científico.

A acessibilidade também envolve reconhecer que a produção do conhecimento não é linguisticamente neutra. Quando uma instituição permite o ingresso de pesquisadores surdos, mas mantém

seminários, materiais, orientações e processos de avaliação exclusivamente em modalidades inacessíveis, o problema permanece deslocado para o indivíduo. A lógica inclusiva exige o movimento inverso: adaptar ambientes, diversificar formas de apresentação, planejar recursos e assumir a Libras como língua legítima de circulação acadêmica. É nesse ponto que recursos digitais e tecnologias assistivas podem atuar como parte de uma arquitetura mais ampla de inclusão, sem substituir o compromisso humano e institucional.

As tecnologias digitais ocupam lugar relevante na educação de surdos porque permitem combinar texto, imagem, vídeo, animação, hipermídia e língua de sinais. Santos e Honorato (2024, p. 5) destacam que, para pessoas surdas, os recursos digitais podem favorecer inclusão e autonomia e citam, entre as possibilidades, aplicativos de tradução de língua de sinais, jogos educativos e eBooks multimodais. Em uma passagem sintética, os autores afirmam que “as tecnologias digitais podem desempenhar um papel fundamental na promoção de sua inclusão e autonomia” (Santos; Honorato, 2024, p. 5). No contexto da pesquisa, essa autonomia pode ser relacionada à possibilidade de acessar conteúdos em formatos diversos, revisar materiais, registrar produções em vídeo e organizar informações por meios visuais.

Contudo, tecnologia disponível não significa, por si só, prática inclusiva. Ao recuperarem uma discussão anterior sobre o uso de

recursos tecnológicos na educação, Santos e Honorato evidenciam uma advertência importante para qualquer proposta de inovação.

Nesse sentido, é pertinente a afirmação de que “Apenas a inserção de novos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem não indica maior qualidade na educação” (Santos; Fávero, 2014, p. 1 *apud* Santos; Honorato, 2024, p. 7). A citação de citação reforça que a qualidade depende da finalidade pedagógica, das condições de uso e da relação entre o recurso e os sujeitos que dele participam.

A revisão de Silva e Viana (2023, p. 2) confirma essa necessidade de articulação ao agrupar as produções sobre tecnologias digitais na formação de surdos no ensino superior em três frentes: estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem, formação de professores e materiais ou softwares educativos. Essa organização mostra que a tecnologia não pode ser isolada do trabalho pedagógico e institucional. Para o pesquisador surdo, o mesmo raciocínio vale para a formação científico-acadêmica: uma plataforma de transcrição, um tradutor automático ou um modelo de linguagem produz maior impacto quando está integrado a rotinas acessíveis de orientação, leitura, escrita, participação em eventos e socialização da pesquisa.

A experiência visual aparece como elemento central nessa integração. Bezerra *et al.* (2025, p. 70-71), em revisão voltada à educação de surdos, observam que vídeos sinalizados, animações

visuais, plataformas acessíveis e metodologias ativas podem favorecer engajamento e autonomia. Como o estudo se refere predominantemente ao ambiente escolar, seus resultados não devem ser transferidos de forma automática para o mestrado ou doutorado; ainda assim, ele contribui para compreender por que multimodalidade e visualidade constituem princípios úteis no desenho de recursos para públicos surdos. Na pós-graduação, esses princípios podem orientar a produção de videoaulas, tutoriais de sistemas, resumos visuais, materiais de eventos e registros científicos em Libras.

A discussão ganha densidade quando se passa do acesso à informação para a autoria. Barros e Souza (2023, p. 266) afirmam que o acesso ao conjunto de produções científicas é importante para estudantes universitários de graduação e pós-graduação e defendem o potencial do resumo expandido em Libras como gênero de divulgação acadêmica. Segundo os autores, produzir academicamente em Libras exige não apenas traduzir um texto pronto, mas dominar procedimentos de organização, filmagem, divulgação e terminologia. O pesquisador surdo, portanto, deve ser compreendido como produtor de conhecimento em uma ecologia científica que pode acolher diferentes modalidades linguísticas.

muito do material produzido pela Academia ainda se escora na necessidade de ser feito apenas em língua portuguesa. Duas justificativas facilmente perceptíveis são a falta de acessibilidade estrutural e respeito às

necessidades linguísticas comunicacionais do povo surdo, acrescidas do desconhecimento por parte de muitos estudiosos pertencentes ou não à comunidade surda de normas técnicas para confecção de trabalhos acadêmicos em Libras (Barros; Souza, 2023, p. 267).

O excerto evidencia que a questão não se resume à disponibilidade de equipamentos. Há uma dimensão normativa e cultural: a escrita acadêmica em português consolidou padrões amplamente reconhecidos, enquanto a produção sinalizada demanda procedimentos próprios de registro e circulação. Barros e Souza (2023, p. 266-267) associam esse trabalho à tradução, à criação e consolidação de sinais-termo, à técnica de filmagem e à divulgação, aspectos que se tornam ainda mais importantes em situações remotas ou mediadas por plataformas digitais.

Dessa perspectiva, tecnologias digitais podem apoiar a formação de pesquisadores surdos em ao menos três movimentos interdependentes: acesso aos conteúdos científicos; participação em atividades de pesquisa; e publicação ou socialização de resultados em formatos acessíveis. O valor desses movimentos está em romper uma concepção unilateral de acessibilidade, na qual o sujeito surdo apenas recebe uma adaptação. Ao produzir resumos em Libras, vídeos científicos, materiais terminológicos e apresentações multimodais, o pesquisador passa a interferir nos próprios modos de produção e circulação do conhecimento.

A inteligência artificial acrescenta novas possibilidades ao conjunto de tecnologias assistivas e educacionais, especialmente porque pode atuar sobre linguagem, reconhecimento de padrões, transcrição, tradução e apoio à escrita. Boldo *et al.* (2025, p. 4-5) relacionam tais recursos ao contexto de mestrado e doutorado e apresentam a transcrição automática como uma das aplicações capazes de reduzir barreiras em situações acadêmicas síncronas. O ponto relevante para a formação científica é que seminários, reuniões, defesas e eventos deixam de depender de um único canal comunicacional quando há alternativas textuais e visuais disponíveis.

nesse cenário ao oferecer soluções como sistemas de transcrição automática em tempo real, baseados em modelos de deep learning, que convertem palestras orais em texto legível na Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou em português escrito. Ferramentas como o Google Live Transcribe ou o Microsoft Translator, adaptadas para contextos acadêmicos, permitem que pesquisadores surdos participem de seminários e defesas de tese sem depender exclusivamente de intérpretes humanos, cuja disponibilidade é escassa em instituições periféricas. Essa tecnologia não apenas democratiza o acesso ao conteúdo, mas também estimula a autonomia intelectual, essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas no mestrado e doutorado (Boldo *et al.*, 2025, p. 5).

A formulação de Boldo *et al.* (2025, p. 5) deve ser compreendida como defesa da ampliação de canais de acesso, e não como autorização para retirar serviços humanos de interpretação. A

mesma tecnologia que produz apoio em tempo real pode apresentar erros, limitações contextuais e dificuldades com terminologias específicas. Em atividades de alta complexidade, como uma banca ou uma discussão teórica, a acessibilidade exige possibilidade de conferir, contextualizar e negociar sentidos. Assim, a IA pode reduzir dependências em determinadas tarefas, mas não elimina a necessidade de mediação qualificada.

Silva, Lemos e Ferreira (2026, p. 495-496), em estudo sobre inteligências artificiais como tecnologias assistivas no ensino de pessoas surdas, descrevem diferentes soluções encontradas em levantamento bibliográfico e em buscas de ferramentas, entre elas bases de sinais, recursos de legendagem, aplicações de tradução com avatares e assistentes voltados à correção textual. Os autores registram, inclusive, estudo que utilizou Luzia e LanguageTool para a correção de textos acadêmicos em língua portuguesa escritos por uma pessoa surda (Silva; Lemos; Ferreira, 2026, p. 496). Embora o foco geral desse artigo seja pedagógico e não especificamente a pós-graduação, o exemplo mostra uma função diretamente relacionada ao trabalho acadêmico: o apoio à revisão do português escrito.

Para pesquisadores surdos que utilizam Libras como primeira língua e português como segunda língua, modelos de linguagem podem atuar como ferramentas de apoio à compreensão e à produção textual. Souza e Santos (2026, p. 1-2) destacam que aplicações

baseadas em modelos de linguagem de grande escala e processamento de linguagem natural podem favorecer compreensão, escrita e autonomia acadêmica. Esse uso pode envolver reorganização de trechos, explicação de vocabulário, apoio à revisão linguística, síntese preliminar de textos e planejamento de estruturas argumentativas. Entretanto, a responsabilidade autoral continua pertencendo ao pesquisador, que precisa verificar informações, preservar o sentido de seu argumento e observar as regras éticas da instituição e dos periódicos em que publica.

No campo das tecnologias assistivas, Santos *et al.* (2025, p. 1-2) identificam recursos como softwares de tradução de texto para língua de sinais, legendagem em tempo real e ferramentas de tradução de fala para língua de sinais com emprego de inteligência artificial. A revisão enfatiza benefícios para comunicação, desenvolvimento acadêmico e inclusão, mas também aponta desafios de políticas públicas e formação profissional. O dado é importante porque confirma que o recurso técnico e a estrutura de implementação são inseparáveis: uma ferramenta pode existir e, ainda assim, permanecer inacessível por falta de infraestrutura, orientação ou integração aos processos educacionais.

Noga, Costa e Angnes (2025, p. 1-2) exploram essa questão em uma universidade estadual ao testar alternativas de tecnologia assistiva para o par linguístico português-Libras. No contexto específico

pesquisado, a plataforma ICOM foi considerada a alternativa mais adequada entre as opções analisadas para mediar a comunicação em Libras. O resultado não deve ser tomado como classificação universal de tecnologias, pois decorre de um contexto e de um grupo de participantes determinados. Sua contribuição está em demonstrar uma metodologia institucional possível: identificar a barreira, comparar soluções, experimentar recursos com a comunidade acadêmica surda e avaliar a adequação da ferramenta às necessidades locais.

Esse princípio pode orientar programas de pós-graduação. Em vez de adotar tecnologias apenas por novidade ou disponibilidade comercial, a instituição pode mapear situações críticas - orientação, secretaria, disciplinas, eventos, laboratórios, bancas e publicação - e verificar quais combinações de recursos respondem melhor a cada uma. Em determinados casos, a prioridade pode ser interpretação em Libras; em outros, legendagem, transcrição, material visual ou apoio ao português escrito. A acessibilidade torna-se, assim, uma rede de recursos e serviços, e não um aplicativo único.

O entusiasmo com a inteligência artificial precisa ser acompanhado por uma análise de seus limites linguísticos, culturais e éticos. Souza e Santos (2026, p. 2-3) observam que ferramentas de IA podem ampliar o apoio ao português escrito e a comunicação, mas tecnologias de tradução e avatares ainda enfrentam problemas relacionados à naturalidade da sinalização, à adequação semântica e à

sensibilidade cultural. Em língua de sinais, sentido não se reduz a uma correspondência palavra-sinal; envolve parâmetros linguísticos, uso do espaço, expressões não manuais, contexto e escolhas discursivas. Consequentemente, sistemas automáticos devem ser avaliados de acordo com a tarefa e não tratados como equivalentes universais à interpretação humana.

A própria noção de acessibilidade linguística exige preservar o direito de participação em Libras. Se a tecnologia for utilizada apenas para converter tudo ao português, ela pode facilitar uma tarefa e, ao mesmo tempo, reforçar a centralidade exclusiva da língua majoritária. Uma política inclusiva precisa considerar a IA como instrumento a serviço do bilinguismo e da participação, e não como mecanismo de substituição da Libras. Esse princípio aparece de forma explícita na discussão de Souza e Santos sobre o papel complementar dos recursos tecnológicos.

De acordo com a manifestação da entidade, embora os recursos tecnológicos possam atuar como ferramentas complementares de acessibilidade, eles não substituem a atuação humana dos tradutores e intérpretes de Libras, cuja formação envolve não apenas domínio linguístico, mas também competências culturais, interpretativas e éticas necessárias à mediação comunicacional em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, organizações representativas da comunidade surda têm enfatizado que o uso de tecnologias digitais deve ocorrer de forma complementar aos serviços de interpretação em Libras, e não como substituição desses profissionais. Tal posicionamento reforça a importância

de considerar a acessibilidade linguística como um direito fundamental, que envolve não apenas o acesso à informação, mas também o reconhecimento da língua, da cultura e da identidade da comunidade surda. (Souza; Santos, 2026, p. 10).

A perspectiva complementar evita dois extremos: rejeitar recursos digitais que podem ampliar a autonomia ou presumir que a automação torna desnecessária a mediação humana. Na formação de pesquisadores, ambos seriam problemáticos. O primeiro restringiria possibilidades de leitura, escrita, comunicação e organização do trabalho; o segundo poderia reduzir a qualidade da interação em situações que exigem compreensão especializada e mediação cultural. Uma política madura combina recursos, oferece opções e reconhece que diferentes atividades demandam diferentes níveis de suporte.

A escolha também precisa considerar a diversidade interna da comunidade surda. Santos *et al.* (2025, p. 9-10) lembram, ao discutir tecnologias assistivas, que a aceitação de determinadas soluções pode variar e deve considerar perspectivas culturais e identitárias. Isso implica envolver pesquisadores surdos em decisões sobre aquisição, desenvolvimento e avaliação de ferramentas. A acessibilidade concebida sem participação do usuário tende a reproduzir soluções padronizadas que podem não responder às práticas reais de pesquisa.

Por fim, a inteligência artificial insere uma dimensão de letramento digital e crítico na própria formação científica. Utilizar

modelos de linguagem, transcritores e tradutores exige saber avaliar erros, vieses, limites de contexto, confidencialidade de dados e adequação ao gênero acadêmico. A autonomia não consiste em usar mais tecnologia, mas em escolher quando, como e para quê empregá-la. Em programas de pós-graduação, esse aprendizado deve ser acompanhado por orientações institucionais claras e por oportunidades de formação que sejam acessíveis em Libras.

A inclusão tecnológica, portanto, adquire um sentido epistemológico. Quando pesquisadores surdos conseguem acessar debates, formular textos, apresentar trabalhos em Libras, construir terminologia e publicar suas análises, ampliam-se também as perspectivas presentes na ciência. Boldo *et al.* (2025, p. 8-9) relacionam acessibilidade técnica à necessidade de integrar a Libras às práticas de pesquisa; Barros e Souza (2023, p. 266-267) mostram que a produção acadêmica sinalizada demanda reconhecimento de formas próprias de registro. A convergência desses argumentos permite compreender tecnologia, língua e conhecimento como dimensões articuladas da inclusão na pós-graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que as tecnologias digitais e os recursos de acessibilidade podem contribuir de forma

significativa para a formação de pesquisadores surdos quando são incorporados a uma política acadêmica que reconhece a Libras, a visualidade e o bilinguismo. Transcrição automática, legendagem, plataformas de mediação, materiais multimodais, ferramentas de tradução, recursos de revisão textual e modelos de linguagem podem ampliar o acesso a informações, favorecer a participação em atividades acadêmicas e apoiar etapas de leitura, escrita e comunicação científica. Na pós-graduação, essas possibilidades se relacionam diretamente à autonomia necessária ao mestrado e ao doutorado.

Os estudos examinados também demonstram, entretanto, que a existência de uma ferramenta não garante inclusão. Barreiras persistem quando faltam materiais em Libras, intérpretes, infraestrutura, planejamento institucional, formação de profissionais e acompanhamento das necessidades concretas dos estudantes. Por isso, o uso de tecnologias deve integrar uma rede de acessibilidade e não substituir serviços humanos ou transferir ao pesquisador surdo a responsabilidade individual por superar ambientes pouco acessíveis.

A inteligência artificial merece atenção especial porque atua justamente em tarefas centrais da vida acadêmica: transcrever, resumir, apoiar a compreensão textual, revisar escrita e mediar comunicação. Seu uso pode favorecer pesquisadores surdos, sobretudo na relação entre Libras e português escrito, mas precisa ser crítico. Limitações semânticas, culturais e linguísticas dos sistemas

automáticos exigem conferência e mediação; além disso, a adoção de IA deve respeitar a autoria, a ética da pesquisa, a proteção de dados e as normas de cada programa ou periódico. A tecnologia deve ampliar escolhas, e não reduzir a Libras a um elemento secundário.

Outro resultado importante está na compreensão de que acessibilidade não diz respeito apenas ao consumo de conhecimento científico. A produção acadêmica em Libras mostra que pesquisadores surdos também podem transformar formas de registrar, apresentar e divulgar a ciência. Vídeos sinalizados, resumos em Libras, recursos terminológicos e produções multimodais ampliam a circulação do conhecimento e reconhecem a língua de sinais como língua de elaboração acadêmica. Nesse sentido, a inclusão na pós-graduação envolve reconhecer o pesquisador surdo como autor, interlocutor e produtor de epistemologias, e não somente como destinatário de adaptações.

Conclui-se que uma pós-graduação efetivamente inclusiva depende da articulação entre mediação humana, tecnologias digitais, recursos assistivos, acessibilidade linguística e compromisso institucional. Também se evidencia a necessidade de ampliar investigações empíricas especificamente voltadas a mestrados, doutorandos e pesquisadores surdos, pois parte da literatura disponível concentra-se no ensino superior em geral ou em outros níveis educacionais. Novos estudos podem avaliar, com participação direta

da comunidade surda, quais recursos são mais adequados a diferentes etapas da pesquisa e como a inteligência artificial pode ser incorporada de maneira ética, bilíngue e culturalmente responsiva à formação científica.

REFERÊNCIAS

BARROS, Leonardo Ribeiro de; SOUZA, Tanya Amara Felipe de. Produção acadêmica: resumo expandido em Libras. **TradTerm**, São Paulo, v. 45, p. 265-287, 2023. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.v45p265-287. Disponível em: <https://revistas.usp.br/tradterm/article/view/212147>. Acesso em: 18 set. 2026.

BEZERRA, Erich Teles et al. Recursos multimídia na educação de surdos: estratégias visuais e tecnológicas para a inclusão em ambientes escolares. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 7, n. 7, p. 70-90, 2025. DOI: 10.36557/2674-8169.2025v7n7p70-90. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2025v7n7p70-90>. Acesso em: 18 set. 2026.

BOLDO, Jaqueline et al. O impacto da Inteligência Artificial na formação de pesquisadores surdos no mestrado e doutorado no Brasil. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 14, p. 1-19, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n14-246. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n14-246>. Acesso em: 18 set. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; RIBEIRO, Tiago da Silva; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William Velozo. Docência e inclusão no ensino superior: ‘metamorfoses’ nos percursos de um estudante/pesquisador surdo. **Ideação**, v. 25, n. 1, p. 55-73, 2023.

DOI: 10.48075/ri.v25i1.29609. Disponível em:
<https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/29609>.
Acesso em: 18 set. 2026.

NOGA, Luana da Luz Cardoso; COSTA, Zoraide da Fonseca; ANGNES, Juliane Sanches. Tecnologia assistiva para tradução do par linguístico Português-Libras em uma universidade estadual: alternativas possíveis. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 6, p. 1-23, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n6-136. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n6-136>. Acesso em: 18 set. 2026.

SANTOS, Ana Beatriz Ferrari dos; SOUZA, Neuza Siqueira de; SODRÉ, Mariza Sueli de Oliveira; MOL, Gabriel Mello dos Santos Abreu. Contribuições das tecnologias assistivas para a inclusão educacional de pessoas surdas: uma revisão narrativa. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, p. 1-17, 2025. DOI: 10.5902/1984686X89913. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X89913>. Acesso em: 18 set. 2026.

SANTOS, Davi Mendonça dos; SOUZA, Jacqueline Lidiane de. Acessibilidade e equidade: um olhar para a experiência de acadêmicos surdos na educação superior. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 29, p. 1-22, e-25318.016, 2026. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.29.25318.016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 18 set. 2026.

SANTOS, George Franca dos; HONORATO, Janaine. Usos de tecnologias educacionais na educação de estudantes surdos. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 11, n. 1, e0240007, p. 1-21, 2024. DOI: 10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240007. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240007>. Acesso em: 18 set. 2026.

SILVA, Lidiane Pereira; VIANA, Flávia Roldan. Uso de tecnologias digitais na formação de estudantes surdos no ensino superior: uma revisão de literatura. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, e023020, 2023. DOI: 10.29378/plurais.v8i00.17622. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/plurais/article/view/17622>. Acesso em: 18 set. 2026.

SILVA, Sâmia Cristina Martins; LEMOS, Renata Araújo; FERREIRA, Welberth Santos. Inteligências artificiais como tecnologias assistiva para o ensino de pessoas surdas. **Revista EDUCAmazônia**, Humaitá, v. XX, n. 2, p. 489-506, jul./dez. 2026.

SOUZA, Niáscara Valesca do Nascimento; SANTOS, Patrícia Tuxidos. Inteligência Artificial e acessibilidade linguística no ensino superior: potencialidades e limites para a educação de estudantes surdos. **Revista Interdisciplinar**, v. 11, n. 11, e3859, p. 1-22, 2026. DOI: 10.52641/cadcajv11i11.3859. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv11i11.3859>. Acesso em: 18 set. 2026.

CAPÍTULO 10

MASCULINIDADES SURDAS E INTERSECCIONALIDADES: RAÇA, CLASSE, GÊNERO E SEXUALIDADE

 <https://doi.org/10.68044/cvstvf05>

Mauricio Damasceno Souza ¹

Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e professor efetivo do Instituto de Letras da UFBA.



Davi Pereira da Silva Júnior ²

Graduação em Letras - Libras. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.



RESUMO: Este artigo analisa as masculinidades surdas a partir da interseccionalidade, considerando os marcadores de raça, classe, gênero e sexualidade na constituição das experiências sociais de homens surdos. Trata-se de estudo teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa, fundamentado em produções brasileiras sobre identidades surdas interseccionais, masculinidades, sexualidades dissidentes, raça, classe, educação e Libras. A análise evidencia que a surdez não opera isoladamente: ouvintismo, racismo, desigualdade socioeconômica, cisheteronormatividade e homofobia podem se cruzar, produzindo posições distintas de privilégio, vulnerabilidade, resistência e pertencimento. Também se observa que a própria língua e os espaços comunitários podem reproduzir valores heteronormativos, ao mesmo tempo em que possibilitam práticas de contestação e afirmação identitária. Conclui-se que compreender masculinidades surdas exige superar concepções homogêneas de sujeito surdo e reconhecer a pluralidade de trajetórias, corpos, territórios e relações de poder, ampliando pesquisas, políticas educacionais e ações de acessibilidade linguística comprometidas com diversidade, direitos humanos e justiça social no contexto brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: Masculinidades surdas; Interseccionalidade; Raça e classe; Gênero e sexualidade.

INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas sobre surdez têm contribuído para deslocar concepções que reduzem a pessoa surda a uma condição exclusivamente audiológica. No campo dos Estudos Surdos, a valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), das experiências visuais, das comunidades surdas e das formas culturais de pertencimento tornou possível questionar modelos normalizadores centrados na audição. Entretanto, reconhecer a dimensão linguístico-cultural da surdez não significa afirmar que todas as pessoas surdas compartilham experiências idênticas. Gênero, raça, classe social, sexualidade, geração, território, religião e condições de acesso à

educação e ao trabalho atravessam as trajetórias e produzem diferenças internas que precisam ser consideradas analiticamente (Denari; Colombo, 2021; Campos; Bento, 2022).

Essa observação é especialmente importante quando o foco recai sobre homens surdos e masculinidades. A categoria homem não corresponde a uma identidade única, natural ou universal. As masculinidades são produzidas em relações sociais, históricas e culturais, vinculadas a expectativas sobre corpo, comportamento, afetividade, sexualidade, trabalho, força, autoridade e reconhecimento. Em contextos marcados pela cisheteronormatividade, determinados modos de ser homem adquirem maior legitimidade, enquanto outros são desqualificados, feminilizados, silenciados ou colocados em posições subalternizadas. Entre pessoas surdas, essas relações se articulam ainda ao ouvintismo e às disputas em torno da língua, da comunicação e da participação social.

A pertinência de uma abordagem interseccional decorre justamente da impossibilidade de separar essas dimensões como se atuassem de forma independente. Denari e Colombo (2021) mostram que a produção acadêmica sobre surdez frequentemente privilegiou a própria surdez em detrimento de outros marcadores identitários, o que favoreceu a simplificação das identidades surdas. Campos e Bento (2022), ao examinarem pesquisas brasileiras sobre interseccionalidade

e educação de surdos, também identificam lacunas epistêmicas, sobretudo em torno da negritude surda e das relações étnico-raciais. Essas lacunas afetam diretamente a análise das masculinidades, pois um homem surdo branco, um homem surdo negro, um homem surdo de classe popular, um homem surdo gay ou um homem surdo trans podem compartilhar experiências relacionadas à surdez, mas não ocupam a mesma posição nas hierarquias sociais.

Além das experiências individuais e comunitárias, a própria Libras pode ser atravessada por valores sociais relacionados às masculinidades. Oliveira e Stella (2025), ao analisarem sinais utilizados para homens cisgêneros heterossexuais e gays, evidenciam associações semânticas que aproximam a heterossexualidade de ideias de retidão, firmeza e masculinidade legitimada, enquanto determinados sinais para homens gays acionam sentidos de fraqueza, efeminação e inferiorização. O estudo é relevante porque desloca a análise da homofobia para a materialidade discursiva da língua, mostrando que a opressão não está apenas fora da comunidade surda, mas pode circular nas escolhas lexicais e nos valores que os sinais mobilizam.

O problema que orienta este artigo é: de que maneira raça, classe, gênero e sexualidade se articulam à surdez na produção de diferentes masculinidades e posições sociais entre homens surdos? O objetivo é analisar, em perspectiva interseccional, como esses

marcadores participam da constituição de masculinidades surdas, considerando identidade, língua, educação, pertencimento comunitário, afetividade e resistência. Trata-se de estudo teórico-bibliográfico, qualitativo, elaborado a partir das produções disponibilizadas e publicadas entre 2021 e 2026. O corpus reúne pesquisas diretamente voltadas a homens surdos gays e discursos sobre masculinidades e estudos sobre raça, gênero, classe e interseccionalidade na experiência surda. Trabalhos centrados em mulheres negras surdas são mobilizados para fundamentar a crítica à identidade surda universalizada e explicitar lacunas, sem converter seus resultados em evidência empírica sobre homens.

REFERENCIAL TEÓRICO

A interseccionalidade oferece uma chave de leitura para compreender que identidades e desigualdades não se organizam em compartimentos estanques. Sua potência está em examinar como diferentes estruturas de poder se cruzam e produzem experiências específicas. Na literatura analisada, essa perspectiva aparece como resposta à tendência de tratar a surdez como marcador suficiente para explicar a vida social das pessoas surdas. Denari e Colombo (2021) sustentam que a centralidade exclusiva da surdez pode invisibilizar gênero e raça, produzindo uma imagem homogênea de comunidade surda que não corresponde à multiplicidade das trajetórias concretas.

Ao recuperarem a metáfora proposta por Kimberlé Crenshaw, Denari e Colombo (2021) mostram que os eixos de desigualdade se encontram e reorganizam posições sociais. Nesse sentido, Crenshaw afirma que “os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas” que estruturam relações sociais (Crenshaw, 2002, p. 177 *apud* Denari; Colombo, 2021, p. 3). A metáfora ajuda a perceber que um sujeito pode ser atravessado simultaneamente por mais de um sistema de hierarquização, sem que seja possível calcular sua experiência pela simples soma de categorias.

Essa concepção modifica a pergunta analítica. Em vez de indagar apenas como a surdez afeta a vida de um homem, torna-se necessário perguntar qual homem surdo, em qual território, com quais recursos linguísticos e econômicos, de qual pertencimento racial, com qual identidade de gênero e sexualidade. A mesma experiência de ser surdo pode adquirir sentidos diferentes diante de desigualdades escolares, racismo, pobreza, rejeição familiar, reconhecimento comunitário ou acesso a redes de apoio. A interseccionalidade, portanto, não fragmenta o sujeito; ao contrário, oferece condições para compreender a unidade complexa de uma experiência constituída por relações sociais simultâneas.

É necessário compreender que as formas de discriminação, opressão, que os graus de vulnerabilidade e que a posicionalidade das pessoas surdas é diferentes e varia de acordo com as suas

identidades. Assim sendo, o entrelace entre o preconceito contra surdos, sexismo e racismo gera uma forma específica de marginalização social que é diferente daquela produzida pela convergência entre o preconceito contra surdos e sexismo, e essas divergem de outras intersecções (Denari; Colombo, 2021, p. 5).

A passagem de Denari e Colombo explicita que a vulnerabilidade é relacional e posicionada. Para a análise das masculinidades surdas, isso significa que não basta acrescentar raça, classe ou sexualidade a uma identidade masculina previamente pronta. O próprio sentido do que é ser homem se reorganiza nessas intersecções. Masculinidades podem ser reconhecidas como dominantes em um contexto e, simultaneamente, subordinadas em outro. Um homem surdo cisgênero e heterossexual pode experimentar barreiras ouvintistas e linguísticas, mas também se beneficiar de privilégios vinculados à heterossexualidade e à cisgeneridade. De modo inverso, um homem surdo gay pode enfrentar ouvintismo e homofobia, inclusive dentro de espaços comunitários nos quais a identidade surda é valorizada.

Campos e Bento (2022) reforçam essa crítica ao mostrarem que a produção brasileira sobre interseccionalidade e surdez ainda apresenta lacunas quanto às relações étnico-raciais e a outros marcadores multiculturais. A própria expressão que dá título ao trabalho - nem todo surdo é igual - sintetiza um princípio importante: pertencimento linguístico não apaga diferenças raciais, econômicas,

territoriais ou sexuais. Para as autoras, a comunidade negra surda permaneceu historicamente pouco visibilizada em parte da pesquisa educacional, o que exige ampliar o repertório teórico e metodológico dos Estudos Surdos.

Mateus, Pessoa e Cabello (2023) ampliam esse movimento ao aproximarem surdidade, transgeneridade, movimentos sociais e educação ética. Para as autoras e o autor, a interseccionalidade permite relacionar opressões sem transformar diferenças em competição. Essa formulação é especialmente produtiva para o estudo de masculinidades porque impede que se escolha entre surdez e gênero como se apenas um desses eixos pudesse ser politicamente relevante. A diferença surda pode constituir fonte de pertencimento, língua e resistência, enquanto gênero e sexualidade reorganizam experiências de corpo, reconhecimento e violência.

Assim, cumpre destacar que a questão interseccional abordando relações de gênero e a diferença surda começa a ser discutida mais recentemente o que, em nossa percepção, começa a ampliar as possibilidades de discussão e de práticas pedagógicas que vislumbrem os atravessamentos das estruturas do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado também na relação com as múltiplas diferenças – inclusive as diferenças surdas (o que, por sua vez, também movimenta o campo dos estudos surdos para o estudo de outras formas de opressão que não apenas as ouvintistas/ouvintes) (Mateus; Pessoa; Cabello, 2023, p. 240).

O trecho evidencia que a abordagem interseccional não reduz a importância do ouvintismo; ela amplia o campo analítico para compreender sua relação com racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Essa ampliação é central para o conceito de masculinidades surdas adotado neste artigo. O plural indica que homens surdos não formam um bloco identitário uniforme e que suas práticas de gênero são constituídas em redes de poder diversas. Consequentemente, uma análise comprometida com a experiência surda precisa articular língua e cultura à posição social, sem presumir que a comunidade seja um espaço automaticamente livre de sexismo, racismo ou LGBTfobia.

O conceito de masculinidades permite compreender que o masculino é produzido por práticas, expectativas e relações de poder. Oliveira e Nascimento (2026), em pesquisa com homens gays vivendo com HIV (população que não é surda e, portanto, mobilizada aqui apenas como apoio conceitual), mostram que raça, classe, geração e sexualidade influenciam maneiras de interpretar o cuidado, o corpo e os modos de ser homem. A contribuição desse estudo está em recusar uma masculinidade universal e reconhecer que normas de gênero se materializam de maneira diferenciada conforme a posição social dos sujeitos. Esse princípio dialoga com os Estudos Surdos ao indicar que a surdez deve ser analisada como mais um eixo relacional, e não como explicação isolada.

No campo educacional da surdez, Alves, Gonçalves e Freitas (2024, p. 11) afirmam que “existem diversas formas de ser e estar homem”. A formulação é breve, mas importante, porque desloca o masculino de uma essência corporal para um campo performativo. Os autores mostram que roupas, objetos, práticas curriculares e convenções sociais participam da atribuição de significados de gênero. Assim, masculinidade não corresponde automaticamente a determinado corpo, tampouco se esgota na cisgeneridade ou na heterossexualidade. Essa compreensão possibilita incluir homens surdos gays, bissexuais, trans e outras experiências que não se ajustam ao padrão masculino cisheteronormativo.

A noção de hegemonia ajuda a entender por que certas masculinidades recebem maior prestígio. Normas sociais tendem a associar o homem legitimado a atributos como firmeza, autocontrole, força, autonomia econômica, autoridade e heterossexualidade. Na experiência surda, essas expectativas podem produzir contradições. De um lado, homens surdos podem ser infantilizados ou percebidos sob uma lógica capacitista/ouvintista que questiona sua autonomia. De outro, podem reproduzir expectativas de masculinidade dominante em suas relações afetivas e comunitárias. A interseccionalidade evita, portanto, representar todo homem surdo apenas como vítima: um mesmo sujeito pode sofrer opressão em um eixo e ocupar posição privilegiada em outro.

Essa ambivalência aparece de forma concreta no estudo de Santos (2025) sobre tradutores e intérpretes de Libras queer ou não heteronormativos. As narrativas analisadas registram preconceito, machismo, hipersexualização e curiosidade invasiva sobre a vida pessoal. O artigo também chama atenção para a heterogeneidade da comunidade surda e para o fato de que identidade de gênero e sexualidade influenciam relações profissionais e comunitárias. Para o debate sobre masculinidades, essa constatação é relevante porque mostra que padrões de reconhecimento do masculino não são produzidos apenas por instituições ouvintes; também podem operar em ambientes vinculados à Libras e à própria comunidade surda.

É justamente por isso que as masculinidades surdas devem ser pensadas como relações, e não como perfis fixos. A experiência masculina pode envolver resistência ao ouvintismo, valorização da Libras e fortalecimento de redes surdas, mas também pode reproduzir hierarquias de gênero. Reconhecer essa complexidade não diminui a denúncia das barreiras linguísticas; ao contrário, torna possível compreender de forma mais precisa como poder e desigualdade circulam em diferentes níveis da vida social.

No estudo de Alves, Gonçalves e Freitas (2024), a classe social aparece como vetor que atravessa a Educação de Jovens e Adultos e as práticas curriculares com estudantes surdos. Os autores relacionam escolarização, trabalho, desigualdade econômica e raça, chamando

atenção para a necessidade de considerar os contextos de vida dos estudantes. A implicação para o estudo das masculinidades é direta: ideais de homem provedor, trabalhador e economicamente autônomo podem ganhar sentidos particulares quando a trajetória de um homem surdo é marcada por barreiras educacionais e comunicacionais, precariedade laboral ou restrição de acesso a serviços. Nessas situações, classe e surdez não atuam em paralelo; elas se reorganizam mutuamente.

A raça também altera a legibilidade social do corpo masculino. Campos e Bento (2022) mostram que a negritude surda foi insuficientemente contemplada em parte da produção educacional brasileira. Silva *et al.* (2023) e Brito *et al.* (2021), ainda que centradas em mulheres negras surdas, demonstram que racismo e surdez se entrecruzam na constituição de identidades, violências e possibilidades de agência. Para uma futura agenda de pesquisa sobre homens, isso exige investigar como a masculinidade negra surda é produzida entre estereótipos raciais, expectativas de virilidade, experiências de violência, pertencimento à comunidade negra e participação em comunidades surdas.

A discussão de Oliveira e Nascimento (2026) sobre homens gays vivendo com HIV, embora não envolva pessoas surdas, reforça conceitualmente que masculinidades são atravessadas por raça e classe. Os autores descrevem como marcadores sociais alteram

experiências de cuidado, estigma e vulnerabilidade entre homens historicamente marginalizados. A aproximação com o campo da surdez deve ser feita com cautela: não se trata de transferir achados empíricos, mas de reconhecer que estudos de masculinidades já demonstram a necessidade de incluir posição racial e socioeconômica na análise. Aplicada à população surda, essa necessidade se torna uma pergunta de pesquisa ainda pouco respondida pelo corpus aqui mobilizado.

A articulação entre raça e classe também permite compreender a distribuição desigual de capital cultural e linguístico. Embora a Libras seja um direito e um elemento de pertencimento, as oportunidades de aquisição precoce da língua, escolarização bilíngue, circulação em eventos, acesso a tecnologias, formação superior e inserção profissional não são iguais para todos os surdos. Essas diferenças podem afetar a participação em espaços onde modelos de masculinidade são produzidos e negociados. Um homem surdo com maior escolarização e renda pode ter recursos para circular entre redes distintas e acessar informações sobre gênero e sexualidade, enquanto outro, submetido a barreiras econômicas e comunicacionais, pode depender de redes mais restritas.

A sexualidade é o eixo no qual a literatura do corpus oferece evidências mais diretas sobre homens surdos. Flôr, Sousa e Romário (2024) analisam a experiência de um jovem surdo gay em Juazeiro do

Norte e mostram que a compreensão da sexualidade foi atravessada pela falta de informações acessíveis em língua de sinais, por valores religiosos e pela busca de apoio em redes sociais e em comunidades surdas de outros territórios. A trajetória evidencia que identidade surda e identidade gay não são camadas independentes: elas se constroem simultaneamente e podem gerar tanto conflito quanto orgulho e pertencimento.

Vieira, Caetano e Silva (2022) abordam homens surdos gays a partir do videoclipe “Flutua” e da cultura visual. O artigo discute a precarização social decorrente de marcas interseccionais e analisa a imagem do corpo surdo e gay como produção de significados dissidentes. A representação afetivo-sexual entre homens surdos assume, nesse caso, uma dimensão política, porque torna visível uma existência frequentemente submetida à combinação de ouvintismo e LGBTfobia. A cultura visual funciona como espaço de circulação de saberes e de produção de modos de existir que não dependem da validação heteronormativa.

Santos (2025) chega a questões semelhantes ao revisitar narrativas de tradutores e intérpretes de Libras queer. Os depoimentos analisados indicam que preconceito e machismo podem operar nas relações profissionais e no contato com a comunidade surda. A autora ressalta que não existe uma comunidade surda homogênea e que as intersecções entre gênero, sexualidade, posição profissional e

pertencimento comunitário precisam ser consideradas. Esse ponto é essencial para analisar masculinidades dissidentes, pois um homem gay que compartilha língua e cultura com outros surdos não está necessariamente protegido contra homofobia.

A pesquisa de Oliveira e Stella (2025) torna essa tensão ainda mais evidente ao investigar os sinais usados em Libras para designar homens cisgêneros heterossexuais e gays. Com base em entrevistas narrativas com membros surdos e ouvintes da comunidade surda de Maceió, os autores identificam sinais associados ao homem heterossexual que remetem a reto/direto e firmeza, enquanto um dos sinais recorrentes para homem gay deriva de uma associação com efeminação e fraqueza. O resultado permite compreender a língua como prática social: os sinais não são recipientes neutros, pois podem carregar avaliações e hierarquias construídas historicamente.

Quanto ao movimento desse sinal, há um encadeamento discursivo que constrói relações entre pessoas homossexuais com a prostituição, lugar lido socialmente como promíscuo, indecente, vergonhoso, imoral, pervertido e tantos outros correlatos que se opõem aos adjetivos positivos mobilizados pelo discurso heteronormativo para designar o homem-cis-hétero. Desse modo, o sinal de homem-cis-gay, em suma, tanto em relação a configuração de mão quanto ao movimento em sua realização, responde aos discursos (re)produzidos pelos sinais de hétero ao construir a imagem do homem-cis-gay como um não-homem, afinal não há neste caso a marcação do sinal de homem (Oliveira; Stella, 2025, p. 22).

A formulação evidencia uma operação típica da masculinidade hegemônica: a homossexualidade masculina é desqualificada por meio de sua aproximação com o feminino e com ideias de desvio moral. Quando o homem gay é representado como “não-homem”, a fronteira do masculino é policiada linguisticamente. Nesse processo, a heterossexualidade deixa de aparecer apenas como uma orientação sexual e passa a funcionar como critério de legitimidade masculina. Para homens surdos gays, esse mecanismo pode adquirir força particular porque se inscreve na língua que constitui um importante eixo de identidade e pertencimento comunitário.

Contudo, o mesmo estudo registra possibilidades de resistência. Oliveira e Stella (2025) identificam a soletração lexicalizada G-Y como alternativa apontada por participantes gays por não carregar as mesmas conotações pejorativas. A escolha lexical, nesse caso, não é apenas terminológica: ela expressa disputa por significação e por reconhecimento. Ao selecionar ou criar formas de nomeação menos estigmatizantes, sujeitos surdos participam ativamente da transformação das relações sociais inscritas na língua. Assim, Libras pode ser simultaneamente espaço de circulação de discursos opressores e recurso para sua contestação.

Essa disputa também aparece no campo educacional. Se informações sobre sexualidade circulam predominantemente em português oral ou em materiais sem tradução adequada, pessoas surdas

podem encontrar obstáculos para acessar conceitos, vocabulários e debates necessários à compreensão de seus próprios afetos e direitos. Flôr, Sousa e Romário (2024) mostram que a busca por redes sociais e por comunidades externas ao território local pode se tornar estratégia para romper silenciamentos. A acessibilidade linguística, portanto, não é um detalhe técnico, mas condição para autonomia, cuidado, prevenção de violências e reconhecimento identitário.

O estudo de Flôr, Sousa e Romário também ajuda a problematizar a tendência de as pautas comunitárias concentrarem-se apenas em língua e cultura, como se sexualidade fosse um tema externo à experiência surda. Ao refletirem sobre a trajetória investigada, os autores defendem que a educação sexual precisa contemplar a população surda por meio da língua de sinais.

Consideramos que a ênfase na dupla experiência identitária do sujeito pesquisado, ou seja, a interseccionalidade de suas identidades destoantes, em seu contexto local, faz com que a discussão da sexualidade passe a figurar em pautas fundamentais dentro da comunidade surda, que, muitas vezes, concentra seus debates em torno da temática linguística e cultural, sobretudo pelo histórico de exclusão que sofrem as pessoas surdas por conta de sua língua. Ademais, chamamos atenção para o fato de a educação sexual ser essencial para o conhecimento de todas as pessoas, portanto deve contemplar também as pessoas surdas, por meio da língua de sinais, visto que algumas iniciativas podem ser percebidas, mas nem sempre são linguisticamente acessíveis para a comunidade surda (Flôr; Sousa; Romário, 2024, p. 367).

A educação sexual acessível em Libras é especialmente relevante para homens surdos porque modelos hegemônicos de masculinidade frequentemente desestimulam a busca por informação, o reconhecimento de vulnerabilidades e o cuidado de si. Quando esse padrão se combina com barreiras linguísticas, podem surgir condições adicionais de desinformação e isolamento. O enfrentamento dessas barreiras exige materiais bilíngues, profissionais preparados, participação de pessoas surdas na produção de conteúdos e abertura para temas como diversidade sexual, consentimento, prevenção de violências, saúde sexual e afetividade.

A perspectiva de Vieira, Caetano e Silva (2022) acrescenta que a representação artística e visual pode funcionar como espaço de aprendizagem e reconhecimento. Ao colocar homens surdos gays no centro de uma narrativa afetiva, o videoclipe analisado rompe com o apagamento e permite imaginar existências nas quais surdez, desejo e amor não aparecem como incompatíveis. Esse aspecto é importante porque masculinidades são construídas também por imagens, narrativas e repertórios culturais. Quanto mais restrito o conjunto de representações disponíveis, maior a força de modelos únicos de masculinidade.

No campo escolar, Alves, Gonçalves e Freitas (2024) propõem uma leitura curricular capaz de considerar simultaneamente gênero, classe, trabalho e raça na educação de pessoas surdas. Essa abordagem

é coerente com a ideia de que currículo produz sujeitos e modos de ler o mundo. Para o debate sobre masculinidades, práticas curriculares interseccionais podem favorecer discussões sobre diferentes formas de ser homem, relações de cuidado, divisão social do trabalho, violência de gênero, racismo, sexualidades e expressões corporais. O requisito central é que tais temas sejam abordados com acessibilidade linguística e visual, evitando que a presença da Libras seja reduzida à tradução de conteúdos originalmente pensados apenas para ouvintes.

O mesmo princípio vale para políticas de inclusão. Uma política que assegura intérprete, por exemplo, pode reduzir uma barreira comunicacional e ainda permanecer insuficiente para um homem surdo negro que vivencia racismo, ou para um homem surdo gay exposto à homofobia. A interseccionalidade não transforma políticas universais em ações impossíveis; ela exige que sua implementação reconheça desigualdades internas e crie mecanismos para responder a necessidades diferenciadas. Isso inclui produção de dados desagregados, consulta às comunidades, materiais acessíveis, protocolos contra discriminação e incentivo a pesquisas protagonizadas por pessoas surdas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstra que falar em masculinidades surdas exige abandonar qualquer noção de homem surdo universal. A

surdez constitui uma dimensão importante da experiência social, especialmente pelas relações com Libras, visualidade, pertencimento comunitário e barreiras ouvintistas, mas não explica sozinha as trajetórias. Raça, classe, gênero e sexualidade atravessam corpos, relações, instituições e linguagens, produzindo diferentes condições de reconhecimento, vulnerabilidade, privilégio e resistência.

A interseccionalidade mostrou-se particularmente fecunda porque permite compreender essas dimensões como mutuamente constitutivas. Os estudos de Denari e Colombo (2021), Campos e Bento (2022), Silva *et al.* (2023), Brito *et al.* (2021), Alves, Gonçalves e Freitas (2024) e Mateus, Pessoa e Cabello (2023) evidenciam que a identidade surda não pode ser analisada sem atenção a desigualdades raciais, econômicas e de gênero. Ao mesmo tempo, a literatura diretamente relacionada a homens surdos gays, especialmente Vieira, Caetano e Silva (2022), Flôr, Sousa e Romário (2024) e Oliveira e Stella (2025), demonstra que sexualidade e masculinidade se tornam campos decisivos de disputa por pertencimento e legitimidade.

No âmbito educacional e comunitário, os estudos apontam para a necessidade de ampliar a acessibilidade para além da tradução linguística. Educação sexual, debates sobre racismo, gênero, classe, masculinidades e diversidade precisam estar disponíveis em Libras e ser produzidos com participação surda. Materiais visuais, narrativas culturais, formação crítica de profissionais e políticas de

enfrentamento à discriminação podem contribuir para que homens surdos encontrem repertórios diversos de existência, cuidado e pertencimento.

Como limite, o conjunto analisado apresenta escassez de pesquisas empíricas especificamente dedicadas a homens surdos negros, homens surdos de classes populares e homens surdos trans. Parte importante da base teórica sobre raça e surdez provém de estudos com mulheres negras surdas, utilizados aqui para demonstrar a operação interseccional do racismo e para explicitar lacunas, e não para presumir equivalência entre experiências. Pesquisas futuras devem aprofundar essas diferenças, considerar variações regionais e geracionais e privilegiar metodologias visuais e em Libras. Com isso, será possível construir um campo de estudos das masculinidades surdas que reconheça, simultaneamente, direitos linguísticos, diversidade social e justiça interseccional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudio Eduardo Resende; GONÇALVES, Rebeca Cristina Nunes Lloyd; FREITAS, Luciana Aparecida Guimarães de. Currículo, alfabetização e interseccionalidade na educação de pessoas surdas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e92896, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.92896. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.92896>. Acesso em: 8 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**, v. 6, n. 1, p. 209-232, 2021. DOI: 10.22481/odeere.v6i01.8533. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/odeere.v6i01.8533>. Acesso em: 15 jul. 2026.

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.**, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: 10.1590/1678-460X202257202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257202>. Acesso em: 22 jul. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 29 jul. 2026.

DENARI, Fátima Elisabeth; COLOMBO, Isabella Mota. Revisão de literatura: surdez e identidades interseccionais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, e215287, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a5287. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5287>. Acesso em: 3 set. 2026.

FLÔR, Cícera Patrine Cunha; SOUSA, Rômulo de Lima; ROMÁRIO, Lucas. “Parece que eu tenho duas identidades, e é lindo! Identidade surda e LGBT! Eu sinto orgulho!” Língua de sinais, sexualidade e educação no contexto da comunidade surda. **Revista Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 348-370, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i1.17400. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v12i1.17400>. Acesso em: 5 set. 2026.

MATEUS, Idris Bonilha; PESSOA, Ester Chaves; CABELLO, Janaina. Surdidade, transgeneridade e uma abordagem interseccional para a educação ética de pessoas trans e de pessoas surdas. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**,

Naviraí, v. 10, n. 24, p. 230-248, 2023. DOI: 10.55028/pdres.v10i24.17728. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i24.17728>. Acesso em: 7 set. 2026.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Matias de; STELLA, Paulo Rogério. Entre mãos e sentidos: circulação de discursos homofóbicos em sinais da Libras. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, e019032, 2025. DOI: 10.14393/DLv19a2025-32. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-32>. Acesso em: 10 set. 2026.

OLIVEIRA, Esmael Alves de; NASCIMENTO, Marcos Antonio Ferreira do. Narrativas de homens gays con(vivendo) com HIV: pensando masculinidades, interseccionalidades e saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 35, n. 4, e250321pt, 2026. DOI: 10.1590/S0104-12902026250321pt. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902026250321pt>. Acesso em: 12 set. 2026.

SANTOS, Saionara Figueiredo. QUEERTILS: discursos sobre gênero e sexualidade na comunidade surda brasileira. **Revista Ártemis**, v. 39, n. 1, p. 293-307, 2025. DOI: 10.22478/ufpb.1887-8214.2025v39n1.74784. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1887-8214.2025v39n1.74784>. Acesso em: 14 set. 2026.

SILVA, Aline Gomes da; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; LIMA, Fátima; MONTEIRO, Ana Claudia Lima. Interseccionalidade e identidade: raça, gênero e surdez pela agência de mulheres negras. **Revista da ABPN**, v. 16, edição especial, p. 449-472, 2023. DOI: 10.31418/2177-2770.2023.v16.c.1.p.449-472. Disponível em: <https://abpn.emnuvens.com.br/site/article/view/1634>. Acesso em: 16 set. 2026.

VIEIRA, Ana Gabriela da Silva; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; SILVA, José Rodolfo Lopes da. “Flutua”: saberes, experiências e direito de existência queer surda nas discursividades de um clipe musical. **Revista de Educación**, año XIII, n. 25.2, p. 35-52, 2022.

Disponível em:

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6609.

Acesso em: 17 set. 2026.

CAPÍTULO 11

PROTAGONISMO, LIDERANÇA E REDES DE COLABORAÇÃO ENTRE HOMENS SURDOS: ASSOCIATIVISMO, MOVIMENTO SOCIAL E PRODUÇÃO DE SABERES



<https://doi.org/10.68044/1j5c6246>

Davi Pereira da Silva Júnior ¹

Graduação em Letras - Libras. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.



Valdicley Pereira Campos ²

Graduando em Licenciatura em Letras Libras/Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2016. Especialista em Libras e Educação para Surdos pela Universidade Pitágoras Unopar.



RESUMO: Este artigo discute o protagonismo, a liderança e as redes de colaboração entre homens surdos, tomando o associativismo, o movimento social e a produção de saberes como eixos articuladores. De natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, o estudo mobiliza pesquisas sobre trajetórias de líderes surdos, organizações associativas, mobilização política, redes sociais digitais e autoria acadêmica. Argumenta-se que a liderança surda não se explica por atributos individuais isolados, mas se constitui em relações de pertencimento linguístico e cultural, no contato entre pares, na participação em associações e na circulação por redes que conectam comunidade, universidade e espaços institucionais. As análises mostram que homens surdos assumem funções de representação, organização e formação política ao transformar experiências coletivas em reivindicações, alianças e conhecimentos. Destaca-se, ainda, que a produção acadêmica surda amplia a autoridade epistêmica do movimento. Conclui-se que protagonismo e liderança dependem de redes colaborativas capazes de sustentar memória, participação, direitos e renovação geracional.

Palavras-chave: Protagonismo surdo; Liderança surda; Associativismo; Redes de colaboração.

INTRODUÇÃO

O protagonismo surdo, quando observado no interior de associações, movimentos sociais, coletivos e espaços acadêmicos, não pode ser reduzido à visibilidade individual de determinadas lideranças. Ele se constrói em relações sociais, linguísticas e culturais que permitem a pessoas surdas reconhecerem-se como sujeitos de direitos, formularem demandas coletivas, criarem formas próprias de representação e intervirem em arenas públicas. Nesse processo, as associações de surdos, os encontros entre pares, as redes de militância e as articulações com universidades, escolas, profissionais e instituições públicas constituem ambientes de aprendizagem política e de produção de vínculos. A liderança, portanto, emerge de uma trama

coletiva e se mantém pela capacidade de articular pessoas, memórias, reivindicações e conhecimentos.

Estudos centrados em trajetórias pessoais ajudam a compreender como essas redes são vividas. Vasconcelos et al. (2016, p. 84-89), ao analisarem cinco lideranças surdas, entre as quais quatro homens, identificaram a importância do contato com outros surdos, da língua de sinais, das associações, das experiências religiosas, do trabalho e das redes de interação para a constituição de percursos de liderança. Gil (2011, p. 43-51), em investigação com quatro homens surdos da comunidade surda portuguesa, também relaciona liderança à militância, ao compromisso comunitário, à defesa da língua de sinais, à capacidade de circular entre diferentes espaços sociais e ao reconhecimento pelos pares. Em ambos os estudos, a liderança aparece como trajetória construída na convivência e na ação, e não como atributo natural ou exclusivamente individual.

O recorte deste artigo privilegia homens surdos porque parte da literatura mobilizada apresenta, de modo explícito, trajetórias masculinas em contextos associativos e de militância. Essa delimitação, contudo, não autoriza generalizações sobre diferenças entre homens e mulheres surdos. Gil (2011, p. 51) reconhece a necessidade de estudos posteriores que comparem liderança e gênero, indicando que sua própria investigação não fornece base para conclusões causais sobre masculinidade. Assim, o interesse aqui está

em compreender como homens surdos descritos nas fontes se constituem como protagonistas e líderes em redes coletivas, sem atribuir suas formas de atuação a uma essência masculina.

A questão que orienta a reflexão é: de que maneira o associativismo, o movimento social e as redes de colaboração contribuem para a formação de lideranças entre homens surdos e para a produção e circulação de saberes? O objetivo consiste em analisar, a partir das fontes selecionadas, as relações entre pertencimento comunitário, participação associativa, mobilização política, mediação digital e autoria acadêmica, enfatizando como esses elementos transformam experiências individuais em repertórios coletivos de ação e conhecimento.

Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter analítico-interpretativo. Foram mobilizados textos que abordam histórias de vida de líderes surdos, liderança masculina, movimento social surdo, associativismo, redes sociais digitais, representação política, produção acadêmica e experiências associativas contemporâneas. A leitura foi organizada em cinco eixos articulados: associação como espaço de pertencimento e aprendizagem; formação de lideranças e relações entre pares; mobilização por direitos; redes de colaboração presenciais e digitais; e produção de saberes no trânsito entre militância e academia. As citações diretas foram preservadas conforme os documentos

consultados, inclusive quando apresentam variações ortográficas próprias do português europeu.

REFERENCIAL TEÓRICO

As associações de surdos ocupam lugar histórico na formação de comunidades linguísticas, culturais e políticas. Elas oferecem espaços de encontro nos quais a comunicação visual pode ocorrer sem a mediação permanente de padrões ouvintes, favorecendo vínculos, circulação de informações e reconhecimento entre pares. Em contextos nos quais muitos surdos crescem em famílias ouvintes e frequentam instituições onde o contato com adultos surdos é limitado, a associação pode representar uma das primeiras experiências de pertencimento comunitário. Por isso, seu papel extrapola a função administrativa: trata-se de um espaço de socialização, construção identitária, aprendizagem de direitos e desenvolvimento de competências de organização coletiva.

Os dados de Vasconcelos *et al.* (2016, p. 85-87) são particularmente elucidativos. Entre os participantes pesquisados, os amigos surdos tiveram papel decisivo na aproximação com associações, e um dos entrevistados relatou que o contato com um amigo o levou a conhecer outros surdos e, posteriormente, a participar da fundação de uma associação da qual se tornou presidente. Outro participante associou a compreensão de sua condição de sujeito de

direitos ao convite de um amigo surdo e à entrada em uma associação. O associativismo, nesse sentido, articula dimensão afetiva e dimensão política: a amizade abre a porta para a comunidade, e a comunidade amplia a consciência sobre direitos, responsabilidades e possibilidades de intervenção.

A centralidade da Libras aparece como condição para que essas relações se tornem efetivamente formativas. Um dos depoimentos analisados por Vasconcelos *et al.* explicita a relação entre língua, associação e reconhecimento comunitário:

[...] já sofri muito na comunicação com outras pessoas, fui muito prejudicado, conheci libras ainda na infância, foi muito bom, facilitou minha participação na associação. O contato do surdo com a comunidade surda deve ser incentivado, pois a sua construção humana se dá prioritariamente no contato com os outros surdos, reconhecendo e valorizando uns aos outros e, sobretudo, aceitando sua condição de cidadão, a despeito de não ouvir (E5) (Vasconcelos *et al.*, 2016, p. 87).

O depoimento permite compreender a associação como lugar em que a língua de sinais não é apenas instrumento de comunicação, mas condição de participação. Quando a pessoa pode acompanhar discussões, narrar experiências, discordar, propor e assumir responsabilidades em sua própria língua, o espaço associativo torna-se também espaço de exercício de cidadania. A liderança se desenvolve justamente nessa passagem da presença para a

participação: o sujeito deixa de ser apenas frequentador e passa a atuar na organização de atividades, na mediação de conflitos, na defesa de pautas e na representação coletiva.

A experiência da Associação dos Surdos de Santa Maria (ASSM) reforça essa interpretação. Souza e Ribas (2026, p. 2) registram que a associação, fundada em 1985, esteve vinculada à preservação e ao desenvolvimento da língua de sinais, à defesa de direitos, à valorização da cultura surda e à promoção de atividades esportivas, culturais e educacionais. No estudo, práticas como voleibol e minivoleibol são analisadas como espaços de trocas culturais e fortalecimento organizacional. Isso mostra que o associativismo não se limita a reuniões formais ou agendas reivindicatórias; práticas de convivência, esporte e cultura também produzem redes, pertencimento e capacidade de organização.

A liderança em movimentos sociais envolve capacidade de interpretar conjunturas, organizar pessoas, definir estratégias e produzir sentidos compartilhados. Ao recuperar Morris e Staggenborg, Vasconcelos et al. registram que líderes de movimentos são “decisores estratégicos que inspiram e organizam os demais para participarem nos movimentos sociais” (Morris; Staggenborg, 2004, p. 171 *apud* Vasconcelos *et al.*, 2016, p. 83). Aplicada ao movimento surdo, essa formulação ajuda a compreender por que a liderança depende tanto de vínculos comunitários: inspirar e organizar requer reconhecimento dos

pares, domínio dos códigos da comunidade e capacidade de transformar necessidades dispersas em demandas compartilhadas.

Gil (2011) apresenta um recorte particularmente pertinente ao tema deste artigo porque seus quatro participantes são homens surdos reconhecidos como líderes. A autora observa que eles circulam entre a comunidade surda e a sociedade ouvinte, atuando na defesa de direitos, na sensibilização social e na promoção da língua gestual portuguesa. A síntese de sua investigação é direta: “A militância pelos direitos de cidadania plena é o que torna estes homens em líderes” (Gil, 2011, p. 43). A frase desloca o foco da posição formal para a prática política. O que confere densidade à liderança é a continuidade da militância, a disposição para defender interesses coletivos e a construção de reconhecimento no interior da comunidade.

Na interpretação de Gil, experiências de discriminação e opressão também se relacionam à coesão comunitária e ao fortalecimento de práticas de liderança:

Outro factor que observámos, é que a opressão aumenta a intensidade da liderança, ironicamente. A opressão sociológica que advém de uma condição clínica, a discriminação própria desta minoria linguística e cultural, proporciona a existência de um fenómeno natural, a coesão entre a minoria e o incremento da liderança dentro da comunidade Surda. A liderança é, assim, o antídoto mais eficaz contra a discriminação (Gil, 2011, p. 51).

A passagem expressa uma interpretação situada da autora sobre a liderança como resposta coletiva à discriminação. Em sua síntese dos participantes, Gil também destaca compromisso, conhecimento cultural, capacidade de mobilização e defesa da língua de sinais. Para os homens estudados por Gil (2011, p. 50-51), expressões como lutar, militar, ensinar a língua gestual e atuar no movimento associativo aparecem como marcas biográficas. A liderança, desse modo, é narrada como investimento prolongado na comunidade, em que vida pessoal, participação associativa e responsabilidade pública frequentemente se entrelaçam.

Vasconcelos *et al.* (2016, p. 86-89) chegam a resultado convergente ao destacar que seus participantes, quatro deles homens, mantinham convivência com a comunidade surda e haviam exercido funções de destaque em associações. O contato com outros surdos e com lideranças já reconhecidas foi recorrente. Todos mencionaram referências ou ídolos surdos, e a inserção na língua de sinais favoreceu tomada de decisões, ampliação de relações sociais e desenvolvimento de liderança. Esses achados evidenciam um mecanismo de formação por modelagem comunitária: observar adultos surdos em posições de responsabilidade torna imagináveis trajetórias que, em outros ambientes, poderiam parecer inacessíveis.

A delimitação masculina, novamente, precisa ser tratada com cautela. As pesquisas utilizadas permitem descrever experiências de

homens surdos, mas não demonstram que compromisso, carisma, militância ou capacidade de gestão sejam características de gênero. Pelo contrário, a própria demanda por pesquisas comparativas indicada por Gil (2011, p. 51) reforça que as trajetórias masculinas devem ser compreendidas como experiências situadas. O valor analítico do recorte está em tornar visível como determinados homens foram socializados politicamente em associações e movimentos, e não em atribuir à masculinidade uma natureza específica de liderança.

O associativismo adquire dimensão mais ampla quando as redes locais se conectam a um movimento social capaz de produzir pautas nacionais. Brito (2016, p. 766) define o movimento surdo brasileiro como um sistema de relações sociais composto principalmente por pessoas surdas, grupos e organizações de surdos, cuja emergência se consolidou nos anos 1980. A primeira geração de ativistas participou de manifestações voltadas à igualdade de oportunidades, acessibilidade e comunicação. Ao longo dos anos 1990, essas pautas passaram a incorporar, de forma crescente, a compreensão da surdez como particularidade linguística e cultural e a defesa do reconhecimento da Libras.

Esse deslocamento não eliminou a luta por cidadania, mas ampliou seu vocabulário político. A reivindicação deixou de se limitar ao acesso genérico a serviços e passou a incluir o direito de existir publicamente como comunidade linguística. Brito (2016, p. 767-768)

mostra que a campanha pela oficialização da Libras foi sustentada por diferentes repertórios de ação: passeatas, documentos, abaixo-assinados, formação de instrutores e intérpretes, criação de comitês, interlocução com autoridades e lobby parlamentar. A aprovação da Lei n. 10.436/2002 resultou, nessa leitura, de uma longa acumulação de ações coletivas produzidas pelo próprio movimento, em colaboração com pesquisadores, profissionais e agentes públicos.

Caldas (2021) documenta essa dinâmica ao narrar a preparação de mobilizações em Porto Alegre, nas quais se articularam lideranças surdas, estudantes, famílias, professores, intérpretes, universidades e agentes políticos. A força da mobilização esteve na capacidade de produzir uma linguagem coletiva e símbolos públicos, bem como de ocupar a cidade e entregar propostas a autoridades. Sua narrativa demonstra que protagonismo surdo não é sinônimo de isolamento. A liderança surda pode manter alianças com ouvintes sem abrir mão da centralidade da voz, da língua e das decisões da própria comunidade.

A ideia de rede é decisiva para evitar duas simplificações. A primeira seria imaginar que conquistas históricas decorreram de indivíduos excepcionais; a segunda, pensar que a colaboração com atores ouvintes anula o protagonismo surdo. Brito (2016, p. 768) mostra que pesquisadores e agentes públicos integraram redes relevantes, mas ressalta a origem das demandas e a continuidade das ações coletivas dos ativistas surdos. O protagonismo, portanto, pode

ser entendido como capacidade de conduzir agendas e definir sentidos políticos, mesmo em processos que envolvem coalizões diversas.

Essa interpretação também permite reconhecer a dimensão pedagógica do movimento. Ao organizar manifestações, elaborar documentos e negociar políticas, seus participantes aprendem procedimentos institucionais, produzem conceitos e compartilham interpretações sobre língua, cultura e direitos. A ação coletiva forma sujeitos ao mesmo tempo em que transforma instituições. Assim, liderar significa igualmente ensinar e aprender: transmitir memória de lutas anteriores, orientar participantes mais novos, construir argumentos públicos e incorporar novos conhecimentos às estratégias do grupo.

Albres, Santiago e Lacerda (2015, p. 201-205) analisaram textos verbo-visuais publicados em grupos do Facebook relacionados à luta pela educação bilíngue. As autoras observaram que as imagens de líderes são produzidas e reconhecidas no interior das interações da comunidade, frequentemente associadas a figuras de guerreiros e super-heróis. Essa representação, embora possa personalizar o movimento, também cumpre função de memória e identificação coletiva: os líderes aparecem diante de uma coletividade que lhes atribui sentido e que se reconhece nas pautas defendidas. A circulação de imagens, nesse caso, participa da construção de cidadania mediada pelas redes.

Garcêz (2017, p. 193-200), ao examinar representação política discursiva em um grupo de lideranças no Facebook, em audiência pública e em conferência nacional, identificou que a legitimidade das demandas se apoiava fortemente na coletivização das questões. Nos espaços virtuais, a história compartilhada do povo surdo aparecia com particular intensidade, permitindo que experiências e acontecimentos fossem usados para construir vínculos de pertença e autoridade política:

No grupo do Facebook nota-se um movimento de coletivização mais intenso que nas outras arenas, mas com um ponto de partida diferente. Se antes a história de vida individual era o ponto de partida, agora a história do povo surdo se revela um meio para a constituição dessa coletividade mostrando-se uma fonte de autoridade frequentemente acionada. [...] A ideia é criar discursivamente os vínculos dessa pertença de algo que é um povo, a partir de algo que já aconteceu e que diz respeito a cada uma das lideranças e a todas elas juntas ao mesmo tempo. Por isso são acionadas predominantemente no grupo do Facebook (Garcêz, 2017, p. 200).

A análise ajuda a entender por que redes digitais não são apenas canais de divulgação. Elas podem funcionar como arenas em que se constroem coletividades, se disputam interpretações e se reconhecem representantes. Garcêz (2017, p. 198-200) mostra que lideranças mobilizam diferentes fontes de autoridade conforme a arena: conhecimentos legais e científicos, credenciais, experiências

profissionais, histórias pessoais e histórias do povo surdo. No Facebook, a narrativa histórica coletiva ganha especial relevância, porque conecta participantes por meio de memórias e símbolos já compartilhados.

A literatura também registra tensões. Gil (2011, p. 50-51) menciona preocupações com o possível esvaziamento de associações diante de novas tecnologias. Mais de uma década depois, os estudos de redes digitais sugerem uma leitura menos dicotômica: plataformas on-line podem dispersar formas tradicionais de encontro, mas também podem conectar pessoas e produzir novas mobilizações. O desafio é combinar presença associativa e conectividade digital, evitando que a rapidez das redes substitua os espaços duradouros de formação, convivência e transmissão de responsabilidades.

Nesse sentido, redes de colaboração eficazes são híbridas. A associação oferece continuidade institucional e memória local; a universidade amplia recursos de pesquisa e formação; os movimentos nacionais articulam agendas comuns; as redes digitais dão velocidade e alcance à comunicação. A liderança surda contemporânea tende a transitar entre essas esferas. Sua capacidade de articulação depende de manter a centralidade da língua de sinais e, simultaneamente, construir pontes com ambientes institucionais diversos.

Brito (2016, p. 767-768) descreve, desde os anos 1990, um intercâmbio entre ativistas surdos e pesquisadores de áreas como

Linguística e Educação. Essa interação contribuiu para a circulação de conhecimentos sobre o estatuto linguístico da Libras, o bilinguismo e a compreensão da comunidade surda como minoria linguística e cultural. Com o tempo, uma geração de acadêmicos surdos e ouvintes passou a circular entre universidade e movimento social. Essa circulação não deve ser interpretada como mera transferência de conhecimento da academia para a comunidade; as experiências do movimento também reorganizaram problemas de pesquisa, categorias analíticas e agendas institucionais.

Souza e Reichert (2025, p. 308-324) aprofundam essa discussão ao analisar a autoria acadêmica de lideranças surdas e a circulação de saberes de um projeto coletivo intercultural. Para os autores, a produção acadêmica surda pode converter experiências de militância em capital científico mobilizado também na esfera pública. Ao organizar os tipos de conhecimentos envolvidos nesse processo, eles destacam uma pluralidade de saberes que se articulam na ação coletiva:

Os saberes práticos: que identificam as formas e instrumentos que os movimentos recorrem em suas tarefas da ação coletiva, a exemplo das mobilizações, lobbys, autoria, passeatas, cartas, autoria, teatro, poesia, manifestações culturais em redes sociais da internet, entre outras, nas quais há escuta das narrativas e protagonismos de seus fazeres; (Souza; Reichert, 2025, p. 323).

A tipologia evidencia que conhecimento político não se limita a teoria acadêmica. Saber organizar uma passeata, redigir uma proposta, compreender uma legislação, ensinar Libras, registrar memória comunitária ou participar de debate público são formas de conhecimento produzidas e refinadas no movimento. Souza e Reichert (2025, p. 323-324) ainda distinguem saberes sociais e políticos, simbólicos e interculturais, linguísticos, cognitivos e epistêmicos, reflexivos e éticos. Tal amplitude ajuda a compreender a liderança como trabalho intelectual situado: o líder articula informações, interpreta experiências, constrói argumentos e mobiliza repertórios conforme a arena em que atua.

Para homens surdos que transitam do associativismo para a docência, a pesquisa ou a pós-graduação, essa passagem pode ampliar a capacidade de intervenção pública. A experiência associativa fornece problemas, memórias e compromissos; a formação acadêmica oferece ferramentas de sistematização, escrita, investigação e interlocução institucional. Quando essas dimensões se encontram, a autoria acadêmica pode atuar como extensão da militância, sem que toda produção científica precise ser reduzida a ativismo. O ponto central é reconhecer que sujeitos surdos deixam de figurar apenas como objetos de pesquisa e passam a produzir perguntas, teorias, documentos e análises a partir de suas próprias posições sociais.

Essa mudança também altera relações de autoridade. Em debates públicos, conhecimentos científicos e experiências vividas podem funcionar conjuntamente como fontes de legitimidade. Garcêz (2017, p. 198-200) identificou a mobilização de conhecimentos legais e científicos ao lado de histórias coletivas e experiências profissionais. Assim, a figura do pesquisador surdo não está separada da rede comunitária: sua autoridade pode resultar justamente da combinação entre formação acadêmica, pertença linguística, trajetória de militância e reconhecimento pelos pares.

A produção de saberes, por fim, fortalece memória e continuidade. Textos acadêmicos, registros históricos e pesquisas feitas por pessoas surdas transformam experiências que poderiam permanecer restritas à oralidade ou à memória local em materiais acessíveis a novas gerações e a outros pesquisadores. Souza e Reichert (2025) mostram que essa autoria permite confrontar representações subalternizantes e legitimar temas antes marginalizados. Produzir conhecimento passa, portanto, a ser uma forma de protagonismo: é disputar quem pode interpretar a experiência surda, quais questões merecem investigação e quais saberes entram em circulação pública.

A permanência do protagonismo surdo depende da capacidade de renovar lideranças e manter redes de colaboração abertas. As fontes analisadas sugerem que a formação de líderes ocorre quando sujeitos encontram pares, referências adultas, espaços de participação e

condições linguísticas para assumir responsabilidades. Se esses ambientes se enfraquecem, a transmissão de repertórios políticos também pode ser comprometida. Por isso, o fortalecimento de associações não deve significar apenas preservação institucional, mas criação de oportunidades concretas para jovens surdos participarem de decisões, projetos, eventos e processos formativos.

A experiência descrita por Souza e Ribas (2026) mostra uma possibilidade concreta: atividades esportivas e culturais podem fortalecer organização associativa e criar redes entre participantes. De modo semelhante, universidades e cursos de formação podem aproximar jovens de pesquisadores e professores surdos. Plataformas digitais, por sua vez, podem ampliar o alcance dessas iniciativas. O elemento comum é a existência de projetos compartilhados nos quais pessoas surdas atuem não apenas como público, mas como organizadoras, autoras e responsáveis por decisões.

Nessa perspectiva, liderança colaborativa não significa ausência de dirigentes, mas distribuição de agência. Presidentes de associações, ativistas, docentes e pesquisadores podem exercer funções distintas sem concentrar a totalidade do poder de representação. Quanto mais a rede cria mecanismos de escuta, alternância, formação e documentação, maior sua capacidade de sobreviver à saída de uma liderança específica. O protagonismo

coletivo torna-se, assim, critério de sustentabilidade política e epistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das fontes permite concluir que o protagonismo, a liderança e as redes de colaboração entre homens surdos se constituem em processos relacionais. As trajetórias estudadas não apresentam líderes que se formam isoladamente; elas mostram sujeitos que encontram outros surdos, ingressam em associações, aprendem ou ampliam o uso da língua de sinais, identificam referências adultas, participam de espaços de militância e passam a assumir responsabilidades coletivas. O associativismo funciona, nesse percurso, como lugar de pertencimento, socialização política e aprendizagem prática da liderança.

As experiências masculinas descritas por Gil (2011) e por Vasconcelos *et al.* (2016) indicam que compromisso, reconhecimento comunitário, defesa da língua de sinais e militância são componentes recorrentes da liderança. No entanto, esses dados não devem ser convertidos em atributos da masculinidade. O recorte permite compreender homens surdos em determinadas redes históricas e institucionais, mas não oferece base para hierarquizar gêneros ou estabelecer diferenças essenciais. A ausência de comparação sistemática reforça a necessidade de pesquisas futuras que examinem

gênero em articulação com geração, raça, classe, território, escolarização e outras dimensões sociais.

O movimento social amplia a escala do associativismo ao conectar organizações, lideranças, pesquisadores, escolas, universidades e agentes públicos. A campanha pelo reconhecimento da Libras, reconstruída por Brito (2016), demonstra que conquistas jurídicas resultaram de longa mobilização coletiva e de redes que combinaram protagonismo surdo e alianças. Nessa dinâmica, liderar significa transformar experiências em pautas, articular arenas e manter continuidade entre ações locais e agendas mais amplas.

As redes digitais introduzem novas possibilidades e tensões. Os estudos de Albres, Santiago e Lacerda (2015) e Garcêz (2017) mostram que ambientes on-line são capazes de produzir reconhecimento de lideranças, memória coletiva, circulação de argumentos e mobilização. Ao mesmo tempo, a permanência de espaços associativos segue relevante para convivência, formação de confiança e transmissão de responsabilidades. A questão não é escolher entre associação e rede digital, mas construir ecossistemas híbridos em que diferentes meios se complementem.

A produção de saberes aparece como uma das expressões mais significativas do protagonismo contemporâneo. Quando lideranças surdas ingressam na pesquisa e na docência, experiências comunitárias podem ser sistematizadas, criticadas e colocadas em circulação em

novos campos. Souza e Reichert (2025) evidenciam que saberes práticos, teóricos, técnicos, políticos, culturais, linguísticos e epistêmicos se articulam na autoria acadêmica surda. Essa articulação amplia a capacidade do movimento de intervir tanto em políticas públicas quanto nos próprios regimes de produção do conhecimento.

Em síntese, redes de colaboração sustentáveis combinam memória e renovação, protagonismo e parceria, associação e conectividade. Para que novas lideranças surdas emergjam, são necessários espaços em que a língua de sinais tenha centralidade e responsabilidades reais sejam compartilhadas. O futuro do associativismo depende da capacidade de formar coletivos que distribuam voz, conhecimento e poder de decisão.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interações em redes sociais e as representações sobre a liderança da comunidade surda em textos verbo-visuais. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.4013/cld.2015.132.06>. Acesso em: 8 jul. 2026.

BRITO, Fábio Bezerra de. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 766-769, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12214>. Acesso em: 15 jul. 2026.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/RS.v6.69252>. Acesso em: 23 jul. 2026.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. Representação política discursiva e movimento social dos surdos: coletivização de questões como fonte de autoridade. **Organicom**, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 192-203, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2017.139367>. Acesso em: 30 jul. 2026.

GIL, Cristina Isabel Caciones. A liderança na Comunidade Surda Portuguesa: estudo qualitativo sobre quatro líderes Surdos. **Cadernos de Saúde**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 43-52, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/cadernosdesaude.2011.2813>. Acesso em: 3 set. 2026.

MORRIS, Aldon D.; STAGGENBORG, Suzanne. Leadership in social movements. In: SNOW, David A.; SOULE, Sarah A.; KRIESI, Hanspeter (ed.). The Blackwell companion to social movements. **Oxford: Blackwell Publishing**, 2004. p. 171-196. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9780470999103.ch8>. Acesso em: 9 set. 2026.

SOUZA, Gabriel de; REICHERT, Ines Caroline. Autoria acadêmica do movimento surdo brasileiro: circulação de saberes de um projeto coletivo intercultural. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 21, n. 40, p. 308-328, jan./jul. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/rehr.v21i40.18873>. Acesso em: 12 set. 2026.

SOUZA, Maria Esther Gomes de; RIBAS, João Francisco Magno. O voleibol e o minivoleibol para surdos na região de Santa Maria: um estudo histórico da modalidade praticada por surdos na região de Santa Maria/RS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 32, e32012, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.142754>. Acesso em: 16 set. 2026.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100007>. Acesso em: 18 set. 2026.

CAPÍTULO 12

PESQUISADORES SURDOS NO BRASIL: TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS, DESAFIOS ATUAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS FUTURAS



<https://doi.org/10.68044/wbk7f848>

Marco Aurélio Rocha Di Franco ¹

Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduado em Geografia e Letras-Libras, é professor de Libras da Universidade Federal do Rio Grande.



Ramon Dias de Araújo ²

Mestre Profissional em Educação Bilingue pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Bilingue (PPGEB) do Instituto Nacional de Educação de Surdos INES. Especialista em Ênfase na Educação Bilingue para Surdos (FISIG). Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)



RESUMO: Este artigo analisa as trajetórias acadêmicas de pesquisadores surdos no Brasil, os desafios que atravessam o ingresso e a permanência na pós-graduação, o alcance das políticas públicas e as perspectivas de fortalecimento da autoria científica surda. Trata-se de estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, fundamentado em produções publicadas entre 2021 e 2026 e em marcos legais relacionados à Libras, à inclusão e à educação bilíngue. Os estudos evidenciam avanços no acesso ao ensino superior e no reconhecimento da comunidade surda como produtora de conhecimento, mas apontam barreiras linguísticas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais. Destacam-se dificuldades em processos seletivos, orientação, escrita acadêmica, disponibilidade de intérpretes e circulação de pesquisas em Libras. Conclui-se que a ampliação da presença de pesquisadores surdos depende de políticas institucionais bilíngues, formação docente, apoio ao letramento acadêmico, produção científica multimodal e mecanismos permanentes de acompanhamento, capazes de assegurar participação, autoria, autonomia e reconhecimento epistemológico nas universidades.

Palavras-chave: Pesquisadores surdos; Libras; Pós-graduação; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A presença de pessoas surdas na educação superior brasileira resulta de um processo histórico marcado por mobilização social, reconhecimento linguístico e ampliação gradual de direitos educacionais. Nas últimas décadas, a chegada de estudantes surdos à graduação e à pós-graduação tornou mais visível uma questão que ultrapassa o acesso formal às instituições: a possibilidade de permanecer, pesquisar, publicar e participar da vida acadêmica em condições linguísticas e comunicacionais equitativas. Esse movimento desloca a pessoa surda da posição recorrente de objeto de investigação para a condição de autora, pesquisadora e produtora de conhecimento.

Ao tratar de pesquisadores surdos, portanto, não se discute apenas inclusão individual, mas também os modos pelos quais a universidade reconhece diferentes experiências linguísticas, culturais e epistemológicas como constitutivas da produção científica.

Também é necessário considerar que a trajetória acadêmica de pesquisadores surdos está relacionada à consolidação da Libras como língua de produção e circulação de conhecimentos. 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 de sua difusão, formação e presença educacional (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão reforçou o dever de assegurar direitos em condições de igualdade, e a Lei nº 14.191/2021 inseriu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a modalidade de educação bilíngue de surdos, com Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para estudantes sinalizantes (Brasil, 2015; Brasil, 2021). Esses marcos criaram bases normativas importantes, embora os trabalhos analisados mostrem diferenças entre o direito formal e sua concretização cotidiana nas universidades.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as trajetórias acadêmicas de pesquisadores surdos no Brasil, identificando desafios atuais de ingresso, permanência e produção científica, examinando a contribuição de políticas públicas e

discutindo perspectivas para o fortalecimento da autoria surda. A questão que orienta a reflexão é: em que medida a ampliação dos direitos linguísticos e educacionais tem sido acompanhada por condições institucionais que permitam às pessoas surdas ocupar, com autonomia, os espaços de pesquisa e produção do conhecimento? A pergunta é relevante porque a participação de pesquisadores surdos envolve dimensões articuladas: acesso à pós-graduação, orientação acadêmica, reconhecimento da Libras, letramento em português como segunda língua, mediação por tradutores e intérpretes, circulação de trabalhos em formatos acessíveis e reconhecimento da experiência surda como fonte legítima de elaboração científica.

Metodologicamente, desenvolve-se um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, fundamentado nas onze produções disponibilizadas para este trabalho, publicadas entre 2021 e 2026, além dos principais marcos legais mobilizados por essas fontes. O corpus reúne pesquisas sobre ingresso e permanência de surdos na pós-graduação, autoria acadêmica, docência surda no ensino superior, trajetórias formativas, inclusão universitária, produção de pesquisas na pós-graduação e comunicação científica em Libras. A análise foi organizada em cinco eixos interdependentes: trajetórias e autoria; barreiras de ingresso e permanência; políticas públicas e direitos linguísticos; produção e circulação do conhecimento; e perspectivas futuras. Não se pretende produzir um censo nacional

atualizado de pesquisadores surdos, pois as próprias fontes apontam a insuficiência de dados sistemáticos; busca-se, em vez disso, compreender tendências, desafios recorrentes e caminhos institucionais indicados pela literatura analisada.

REFERENCIAL TEÓRICO

As trajetórias de pesquisadores surdos no Brasil precisam ser compreendidas em perspectiva histórica. O acesso a níveis avançados de escolarização foi condicionado, por longo período, por práticas educacionais que nem sempre reconheceram a Libras, a cultura surda e a visualidade como dimensões legítimas da formação. A entrada de pessoas surdas em programas de mestrado e doutorado é, por isso, relativamente recente. Segundo levantamento de Monteiro (2017, p. 183-184 *apud* Silva *et al.*, 2026, p. 76-77), dados reunidos até 2016 registravam 127 pessoas surdas que haviam concluído o mestrado e 21 que haviam concluído o doutorado no país. Trata-se de um recorte histórico, que não deve ser tomado como retrato do cenário atual, mas que evidencia a formação tardia de uma comunidade acadêmica surda titulada e a necessidade de mecanismos mais consistentes de acompanhamento de sua expansão.

Souza e Reichert (2025) contribuem para essa discussão ao analisar a autoria acadêmica vinculada ao movimento surdo brasileiro e a atuação das primeiras lideranças surdas que alcançaram o

doutorado no início do século XXI. O estudo desloca o foco da mera presença numérica para a dimensão intelectual e coletiva dessas trajetórias. Os pesquisadores surdos não aparecem somente como indivíduos que superaram barreiras, mas como sujeitos que sistematizam conhecimentos, articulam experiências comunitárias, produzem conceitos e interferem nos próprios modos de interpretar a educação, a língua, a cultura e as relações sociais. Tal perspectiva é especialmente relevante porque evita uma narrativa meritocrática centrada na excepcionalidade individual e evidencia a produção científica como parte de redes históricas de formação, militância, ensino e circulação de saberes.

Assim, a temática ganha força diante da dissolução das representações sociais subalternizantes das pessoas surdas, possibilitando a visibilização do protagonismo e da autoria surda em razão dos conhecimentos sistematizados, produzidos, articulados e compartilhados pelas lideranças intelectuais. Portanto, a pesquisa propõe reconhecer, por meio da autoria acadêmica de lideranças surdas, um projeto de educação intercultural como estratégia de transformação das relações sociais entre agentes e instituições (Souza; Reichert, 2025, p. 308).

As trajetórias de professores surdos ajudam a visualizar esse processo. Rocha (2024), ao revisitar pesquisas sobre histórias de vida, formação acadêmica e profissional, identifica barreiras como ausência ou insuficiência de intérpretes, carência de materiais didáticos e recursos humanos adequados e situações de discriminação no

ambiente acadêmico e profissional. Por sua vez, Silva, Santos e Fumes (2024) mostram, a partir de entrevistas realizadas em Libras com três docentes surdos de uma instituição de ensino superior do Nordeste, que a constituição profissional desses sujeitos foi mediada por políticas públicas, contatos com amigos e relações com outros docentes surdos. A trajetória profissional, portanto, é construída em redes de oportunidades e pertencimento, não podendo ser explicada como simples resultado de uma escolha individual desvinculada das condições sociais.

O ingresso na pós-graduação constitui um dos primeiros momentos em que a diferença linguística pode ser convertida em desigualdade acadêmica. Processos seletivos são organizados, em geral, por meio de editais extensos, provas escritas, entrevistas, análise de projetos e contato prévio com possíveis orientadores. Quando essas etapas são planejadas exclusivamente a partir do português escrito e oral, candidatos surdos sinalizantes podem ter seu conhecimento avaliado por uma língua que, em muitos casos, é aprendida como segunda língua. O problema não está na exigência de rigor acadêmico, indispensável a qualquer programa de pós-graduação, mas na confusão entre domínio formal do português e capacidade de formular um problema científico, dominar um campo teórico ou desenvolver uma investigação. Silva *et al.* (2026) sintetizam esse conjunto de obstáculos ao destacar que as barreiras começam antes da matrícula:

O ingresso de pessoas surdas nos cursos de mestrado e doutorado constitui uma dimensão relevante do processo de democratização da educação superior brasileira. Embora se observe a ampliação da presença de estudantes surdos nas universidades, sua participação na pós-graduação *stricto sensu* permanece reduzida e atravessada por barreiras linguísticas, comunicacionais, pedagógicas, institucionais e atitudinais. Essas barreiras não se restringem à permanência após a matrícula, pois podem surgir antes mesmo do ingresso, durante a leitura do edital, a realização das provas, a entrevista, a elaboração e a avaliação do pré-projeto e o contato com possíveis orientadores (Silva *et al.*, 2026, p. 71).

A acessibilidade, portanto, deve ser incorporada ao desenho do processo seletivo e não tratada como adaptação posterior. Isso envolve divulgação de informações em Libras, possibilidade de entrevistas e apresentações sinalizadas, presença de tradutores e intérpretes qualificados, critérios explícitos para avaliação de candidatos cuja primeira língua é visuoespacial e canais institucionais de comunicação que não dependam apenas do telefone ou da oralidade. Também é relevante que o programa defina previamente como ocorrerão as etapas de orientação e acompanhamento, pois o candidato precisa saber se haverá condições reais de desenvolver a pesquisa depois do ingresso. A ausência desse planejamento pode transformar o acesso em experiência de isolamento e transferir ao estudante a responsabilidade por negociar, a cada disciplina ou reunião, recursos que deveriam estar previstos institucionalmente.

A permanência apresenta desafios próprios. Rocha (2025, p. 1) caracteriza o cenário investigado como um “processo ainda complexo de permanência”, mesmo quando existe aceitação da Libras, pois permanecem poucas ações voltadas ao respeito das singularidades linguísticas. A formulação é importante porque separa aceitação simbólica de acessibilidade efetiva. Uma universidade pode declarar-se inclusiva e disponibilizar intérprete em algumas situações, mas ainda manter seminários sem planejamento visual, reuniões sem mediação, orientações incompatíveis com a comunicação do estudante, plataformas pouco acessíveis ou processos avaliativos que não reconhecem a relação entre Libras e português escrito. A permanência, assim, não deve ser medida apenas pela matrícula ou pela conclusão, mas pela qualidade da participação acadêmica ao longo do percurso.

A narrativa autobiográfica analisada por Barbosa e Francisco Junior (2023) explicita como comunicação, educação bilíngue e permanência se conectam. Ao reconstruir a trajetória de um estudante-pesquisador surdo da graduação à pós-graduação, os autores mostram que os períodos de maior identificação com a aprendizagem foram aqueles em que a educação se aproximou de uma organização bilíngue. Ao contrário, a valorização exclusiva do português produziu tensões e barreiras. Essa experiência individual não deve ser generalizada para todas as pessoas surdas, cujas trajetórias e

preferências linguísticas são diversas, mas fornece elementos concretos para compreender como a organização institucional pode favorecer ou restringir a participação.

Os resultados da pesquisa acenam que um dos fatores preponderantes para o processo escolar inclusivo está associado à comunicação. A análise da trajetória do estudante-pesquisador revelou que os momentos de maior identificação com o processo educativo, tanto do ponto de vista cognitivo, como pessoal, foram aqueles em que lhe foi possibilitada uma educação de caráter bilíngue ou próxima disso. Por outro lado, os principais pontos de tensionamento estiveram relacionados justamente a dificuldades provocadas pelo contexto de valorização da língua portuguesa em detrimento à Libras. Este é, do ponto de vista operacional das instituições que abrigam a tentativa de inclusão, um dos maiores desafios (Barbosa; Francisco Junior, 2023, p. 13).

Outro ponto crítico refere-se à orientação acadêmica. A relação orientador-orientando envolve negociação de problemas de pesquisa, leitura, revisão de textos, discussão metodológica e decisões frequentes que exigem comunicação complexa. Quando orientadores não conhecem Libras e a instituição não prevê mediação linguística adequada, o estudante pode depender de intérpretes em encontros individuais ou recorrer intensamente à escrita, o que nem sempre permite reproduzir a mesma dinâmica de diálogo. Silva *et al.* (2026) defendem que a surdez ou o uso da Libras não podem justificar recusa de orientação. Essa proposição desloca o problema para a

responsabilidade institucional: cabe ao programa construir recursos para que a orientação aconteça, sem diminuir exigências acadêmicas nem exigir do pesquisador surdo a assimilação integral a práticas originalmente organizadas para ouvintes.

A escrita acadêmica em português também requer tratamento pedagógico, e não punitivo. Para muitos pesquisadores surdos sinalizantes, o português escrito ocupa a posição de segunda língua. Isso não significa dispensar clareza textual ou padrões científicos, mas reconhecer que revisão linguística, oficinas de letramento acadêmico e processos de tradução podem integrar políticas de permanência. Em vez de usar diferenças sintáticas como indício de incapacidade intelectual, a instituição pode separar a avaliação do conteúdo científico da revisão formal, especialmente nas etapas de elaboração. Esse princípio é coerente com o reconhecimento da Libras como língua e com a própria diversidade linguística da ciência, que já opera com tradução, revisão e colaboração editorial em numerosos contextos.

A consolidação de pesquisadores surdos no Brasil não pode ser analisada sem considerar os marcos legais que alteraram o estatuto público da Libras e ampliaram direitos educacionais. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e determina apoio institucional ao seu uso e difusão (Brasil, 2002). O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei e estabelece

medidas relativas à formação, ao ensino de Libras, à tradução e interpretação e ao acesso de pessoas surdas à educação (BRASIL, 2005). Esses instrumentos contribuíram para ampliar a presença da Libras no ensino superior, especialmente na formação de professores e na constituição de espaços profissionais e acadêmicos em que pessoas surdas passaram a atuar como docentes, estudantes e pesquisadores.

A Lei nº 13.146/2015, por sua vez, institui a Lei Brasileira de Inclusão e reforça o compromisso com o exercício de direitos em condições de igualdade (Brasil, 2015). No campo educacional, esse marco amplia a obrigação institucional de remover barreiras e garantir acessibilidade. Já a Lei nº 14.191/2021 insere a educação bilíngue de surdos na LDB e estabelece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua para o público sinalizante, prevendo ainda, no âmbito da educação superior, ensino bilíngue, assistência estudantil e estímulo à pesquisa e a programas especiais (Brasil, 2021). Em conjunto, esses dispositivos oferecem fundamentos para políticas universitárias que não reduzam acessibilidade à contratação pontual de intérpretes, mas incorporem a dimensão linguística ao planejamento acadêmico.

No campo da pós-graduação, transformar normas em política institucional exige procedimentos estáveis. Entre eles estão editais acessíveis, identificação antecipada de necessidades linguísticas,

previsão orçamentária para tradução e interpretação, organização de bancas e eventos em Libras, suporte à escrita acadêmica, formação de docentes e servidores e acompanhamento da trajetória dos estudantes. Silva *et al.* (2026) indicam que políticas linguísticas universitárias podem combinar provas bilíngues, produção de conteúdos em vídeo e critérios de avaliação compatíveis com o português como segunda língua. A lógica dessas medidas não é flexibilizar os objetivos científicos, mas possibilitar que candidatos e pesquisadores demonstrem conhecimentos por meios linguísticos adequados, com equivalência de exigência e redução de barreiras que não dizem respeito ao mérito da pesquisa.

A efetividade das políticas também depende de participação surda em sua formulação. Quando normas de acessibilidade são elaboradas sem consulta às pessoas que as utilizarão, podem surgir soluções formalmente corretas, mas inadequadas à dinâmica acadêmica. A presença de pesquisadores surdos em comissões, colegiados, núcleos de acessibilidade, grupos de pesquisa e instâncias editoriais permite que a experiência acumulada seja convertida em decisão institucional. Essa participação favorece uma passagem importante: de políticas feitas para surdos para políticas construídas com pesquisadores, docentes e estudantes surdos. O princípio está em consonância com a ideia de autoria discutida por Souza e Reichert (2025), pois reconhece que a comunidade surda produz conhecimentos

não apenas sobre sua própria experiência, mas também sobre como organizar ambientes acadêmicos mais responsivos à diversidade linguística.

Ingressar e concluir a pós-graduação é apenas uma parte da trajetória de um pesquisador. A vida científica envolve publicar artigos, participar de congressos, integrar redes, avaliar trabalhos, orientar pesquisas e comunicar resultados. Nessa dimensão, a predominância do português escrito cria um conjunto de barreiras. Ferreira e Castro (2021) analisam a comunicação científica digital em Libras e identificam pouca presença de periódicos que ofereçam possibilidades efetivas de publicação acessível à comunidade surda. Os autores propõem o fortalecimento de formatos bilíngues e videossinalizados, aproveitando recursos digitais que permitem articular vídeo, texto e outros elementos hipermidiáticos. Essa discussão é central porque a língua de publicação interfere diretamente em quem consegue produzir, acessar, revisar e circular conhecimento. A proposta de circulação bilíngue pode ser sintetizada da seguinte forma:

Nessa segunda vertente, os artigos, ensaios, resenhas e outros gêneros da comunicação científica em Libras estariam vinculados a resumos em português e até a uma tradução completa do texto videossinalizado. Como observado nas análises, esse movimento bilíngue se encontra efetivado no Manual de normatização do INES e mencionado nas propostas de publicação da

RBTV e da RBVR. Assim, considerando diferentes formas para obtenção de um conhecimento acessível e compartilhado, acreditamos ser possível diminuir as distâncias entre pesquisadores surdos e não surdos (Ferreira; Castro, 2021, p. 122).

Além da acessibilidade editorial, a literatura evidencia lacunas na própria produção de conhecimento sobre pesquisadores e docentes surdos. Conceição Filho, Meletti e Cabral (2025) realizaram um balanço de pesquisas sobre docentes surdos no ensino superior entre 2010 e 2023 e encontraram baixa produção de dissertações e teses, apontando uma lacuna que demanda novos estudos. Essa escassez é relevante porque os docentes surdos constituem parte importante da formação de novos pesquisadores, da expansão do ensino de Libras e da consolidação de referenciais produzidos a partir de experiências surdas. Sem investigações sobre suas condições de trabalho, redes de colaboração, carreiras e produção científica, permanece incompleto o retrato da presença surda na universidade brasileira.

Lemos *et al.* (2024), ao mapear a pesquisa de pós-graduação sobre ensino de Matemática para alunos surdos no período de 2018 a 2022, identificaram treze instituições de ensino superior com trabalhos nessa temática, com maior presença de pesquisas relacionadas à formação docente, materiais e recursos visuais, cultura surda e educação bilíngue. Embora o objeto do estudo seja específico, o resultado ajuda a compreender a expansão de agendas de pesquisa

sobre surdez em diferentes programas. Ao mesmo tempo, ele sugere a necessidade de avançar de pesquisas sobre educação de surdos para pesquisas também produzidas e lideradas por pesquisadores surdos em uma variedade maior de áreas. O crescimento da temática não é equivalente, por si só, ao crescimento da autoria surda, razão pela qual ambos os movimentos devem ser observados separadamente.

Uma frente essencial é investir na formação de orientadores, professores e equipes administrativas. Não se exige que todos se tornem fluentes em Libras de maneira imediata, mas é indispensável compreender aspectos básicos da comunicação visual, do trabalho com intérpretes e da condição bilíngue de muitos estudantes. A formação pode evitar equívocos como dirigir a fala apenas ao intérprete, confundir diferenças de escrita com ausência de conhecimento ou organizar atividades incompatíveis com a atenção visual. Gomides *et al.* (2023) defendem a formação de professores proficientes em Libras e o fortalecimento do engajamento entre estudantes surdos e ouvintes; Silva e Galizia (2025) igualmente indicam que a acessibilidade universitária exige debate e ação concreta. Esses achados mostram que recursos humanos e atitudes institucionais são tão importantes quanto equipamentos ou normas.

Outra prioridade é compreender o letramento acadêmico em perspectiva bilíngue. Pesquisadores surdos precisam ter acesso a práticas de leitura e escrita científica em português sem que isso

implique desvalorização da Libras. Oficinas de escrita, revisão, tradução, glossários terminológicos e acompanhamento editorial podem reduzir barreiras. Simultaneamente, universidades e periódicos devem ampliar resumos, vídeos, apresentações e artigos em Libras. Esse duplo movimento evita tanto a exigência de assimilação total ao português quanto a limitação da produção surda a um circuito exclusivamente sinalizado.

Também são necessários dados mais sistemáticos sobre a presença de pessoas surdas na pós-graduação e na carreira científica. Rocha (2025) observa a ausência de um censo específico capaz de mostrar, de modo contínuo, quantos estudantes surdos e com deficiência auditiva estão no *stricto sensu*, em quais áreas e com quais condições de permanência. A insuficiência de informações dificulta avaliar políticas, identificar desigualdades regionais e planejar recursos. Um sistema de acompanhamento deve respeitar autodeclaração, diversidade linguística e proteção de dados, usando estatísticas para subsidiar políticas e não para homogeneizar trajetórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções selecionadas permite compreender que a presença de pesquisadores surdos no Brasil se insere em um processo recente de transformação da educação superior. O

reconhecimento da Libras, a ampliação do acesso universitário e a emergência de mestres, doutores e docentes surdos produziram mudanças importantes na configuração dos espaços acadêmicos. Essas trajetórias demonstram que pessoas surdas não são apenas destinatárias de políticas inclusivas nem objetos de estudos sobre deficiência ou linguagem. Elas participam da construção de problemas científicos, elaboram referenciais, formam estudantes, atuam em movimentos sociais e produzem conhecimentos que ampliam o repertório da universidade brasileira.

Ao mesmo tempo, os avanços não eliminaram barreiras. Os trabalhos analisados convergem ao mostrar dificuldades linguísticas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais no ingresso e na permanência, especialmente quando a pós-graduação mantém procedimentos exclusivamente estruturados pelo português e pela oralidade. Processos seletivos, orientação, aulas, eventos, produção escrita e comunicação científica podem tornar-se barreiras quando a acessibilidade é tratada como exceção. A presença do intérprete é essencial em muitos contextos, mas não substitui políticas linguísticas abrangentes, formação institucional, materiais acessíveis, planejamento visual e reconhecimento do português escrito como segunda língua para muitos pesquisadores surdos sinalizantes.

Os marcos legais analisados constituem fundamento relevante para transformar essa realidade. 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 consolidam direitos relacionados à Libras, à acessibilidade e à educação bilíngue. Entretanto, a efetividade desses direitos depende de sua tradução em regulamentos, orçamento, formação profissional e práticas acadêmicas permanentes. Uma política institucional consistente deve acompanhar o pesquisador desde o edital de seleção até a publicação e circulação dos resultados, incluindo orientação, participação em eventos, bancas, grupos de pesquisa e redes científicas.

Também se conclui que o fortalecimento da autoria acadêmica surda exige ampliar as possibilidades de comunicação científica em Libras e diversificar a presença de pesquisadores surdos entre áreas do conhecimento. A produção vídeos sinalizada, os periódicos bilíngues e os recursos digitais podem reduzir distâncias entre pesquisadores surdos e ouvintes, desde que associados a padrões editoriais, tradução, indexação e reconhecimento acadêmico. Paralelamente, é necessário expandir pesquisas sobre trajetórias, docência, carreira científica e redes de colaboração, pois a literatura ainda apresenta lacunas e os dados nacionais da pós-graduação são insuficientes para um retrato quantitativo atualizado.

Diante disso, as perspectivas futuras não devem ser formuladas como simples expectativa de aumento numérico de matrículas. O desafio é garantir condições para que pesquisadores surdos ingressem, permaneçam, concluam, publiquem, orientem, avaliem e liderem

atividades científicas com autonomia. Isso pressupõe participação da própria comunidade surda na formulação das políticas que a afetam e reconhecimento de que a diversidade linguística pode contribuir para a qualidade da ciência. A consolidação dessas condições permitirá que a universidade avance de práticas pontuais de inclusão para uma organização efetivamente bilíngue e plural, na qual a autoria surda seja reconhecida como parte constitutiva da produção do conhecimento no Brasil.

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, n. 00, e023033, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17516>. Acesso em: 3 set. 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/2002/110436.htm. Acesso em: 2 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, 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: 5 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/113146.htm. Acesso em: 10 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/114191.htm. Acesso em: 14 jul. 2026.

CONCEIÇÃO FILHO, Delci da; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; CABRAL, Vinícius Neves de. Docentes surdos no Ensino Superior: um balanço da produção acadêmica no período de 2010 a 2023. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 11, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n11-204>. Acesso em: 6 set. 2026.

FERREIRA, Lucas Pazoline da Silva; CASTRO, Lorena Gomes Freitas de. Comunicação científica digital em Libras. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 32, p. 109-127, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/cl.v15i32.35713>. Acesso em: 18 jul. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; RIBEIRO, Tiago da Silva; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William Velozo. Docência e inclusão no ensino superior: ‘metamorfoses’ nos percursos de um estudante/pesquisador surdo. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 25, n. 1, p. 55-73, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/ri.v25i1.29609>. Acesso em: 9 set. 2026.

LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LEMOS, Pedro; XAVIER, Antônio Roberto; SOARES, Maria José Costa dos Santos. A pesquisa na pós-graduação stricto sensu brasileira sobre o Ensino de Matemática para alunos surdos: uma revisão sistemática a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). **Revista Práxis**, v. 16, n. 30, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.47385/praxis.v16.n30.4986>. Acesso em: 22 jul. 2026.

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. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1207>. Acesso em: 12 set. 2026.

ROCHA, Leliane Aparecida Castro. Histórias e lutas dos professores surdos: estado da arte. **Cadernos de Educação**, v. 23, n. 47, p. 9-22, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v23n47p9-22>. Acesso em: 15 set. 2026.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300079>. Acesso em: 18 set. 2026.

SILVA, Luana Luzia da; SANTOS, Nágib José Mendes dos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A docência surda: necessidades e motivos do ser professor. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, e267624, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-267624>. Acesso em: 3 set. 2026.

SILVA, Taynan Alécio da; MIRI, Carolina; CAMPOS, Valdicley Pereira; SILVEIRA, Luciane Cruz. Ingresso de pessoas surdas no mestrado e no doutorado: desafios e estratégias no processo seletivo, na elaboração do pré-projeto e na escolha do orientador. **Fac. Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 10, p. 70-98, 1. sem. 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21709764>. Acesso em: 6 set. 2026.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663por>. Acesso em: 9 set. 2026.

SOUZA, Gabriel de; REICHERT, Ines 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. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/rehr.v21i40.18873>. Acesso em: 12 set. 2026.

ISBN: 978-65-02-35495-7

CDL



9 786502 354957