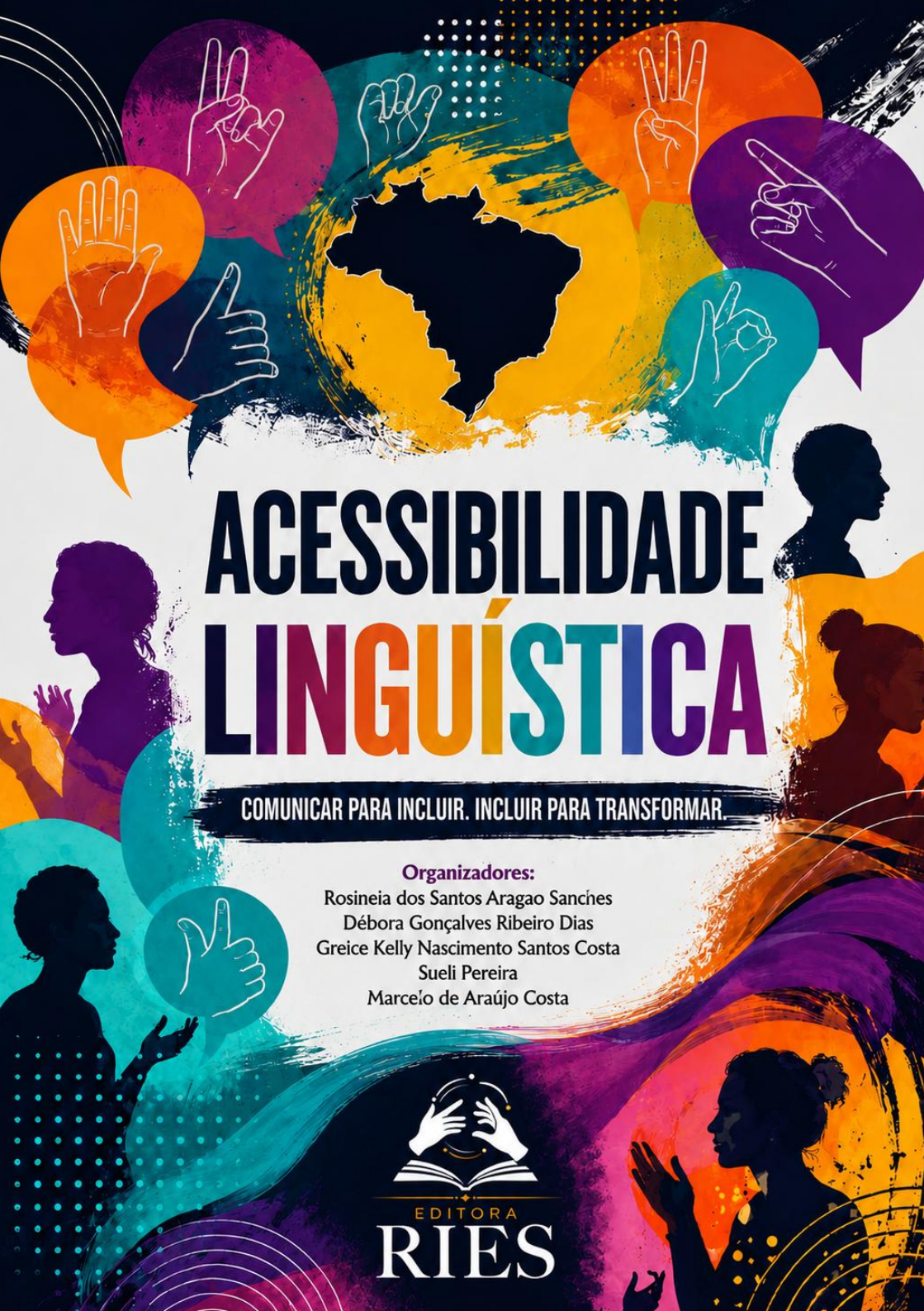




ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA

COMUNICAR PARA INCLUIR. INCLUIR PARA TRANSFORMAR.

Organizadores:

Rosineia dos Santos Aragoa Sánchez
Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Greice Kelly Nascimento Santos Costa
Sueli Pereira
Marcelo de Araújo Costa



EDITORA
RIES

**ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA:
COMUNICAR PARA INCLUIR. INCLUIR PARA
TRANSFORMAR.**



Organizadores

Rosineia dos Santos Aragão Sanches
Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Greice Kelly Nascimento Santos Costa
Sueli Pereira
Marcelo de Araújo Costa

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA: COMUNICAR PARA INCLUIR. INCLUIR PARA TRANSFORMAR

1ª edição

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: Rosineia dos Santos Aragão Sanches; Débora Gonçalves Ribeiro Dias; Greice Kelly Nascimento Santos Costa; Sueli Pereira; Marcelo de Araújo Costa.

Revisão textual: Rosineia dos Santos Aragão Sanches

Projeto gráfico e diagramação: Débora Gonçalves Ribeiro Dias

Capa: Rosineia dos Santos Aragão Sanches

ISBN: 978-65-02-31390-9

DOI da obra: <https://doi.org/10.68044/74e05c17>

© 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.



Acessibilidade linguística [livro eletrônico]: comunicar para incluir: incluir para transformar / organizadores Rosinéia dos Santos Aragão Sanches ... [et al.]. -- Paranavaí, PR: Ed. dos Autores, 2026.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Débora Gonçalves Ribeiro Dias, Greice Kelly Nascimento Santos Costa, Sueli Pereira, Marcelo de Araújo Costa.

Bibliografia.

ISBN 978-65-02-31390-9

1. Acessibilidade 2. Educação inclusiva 3. Educação de surdos 4. Língua de sinais 5. Linguística 6. Professores - Formação 7. Surdos - Educação - Linguagem 8. Surdos - Meios de comunicação I. Sanches, Rosinéia dos Santos Aragão. II. Dias, Débora Gonçalves Ribeiro. III. Costa, Greice Kelly Nascimento Santos. IV. Pereira, Sueli. V. Costa, Marcelo de Araújo.

26-388682.0

CDD-371.912

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de surdos 371.912

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB-SP-010113/O

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. Vinícius Lubel Orizio

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	133
LIBRAS, PODER E SOCIEDADE: FUNDAMENTOS CRÍTICOS PARA UMA SOCIOLINGÜÍSTICA SURDA	
<i>Larissa Silva Rebouças</i>	
<i>Thaís Fleury Avelar</i>	
<i>Rivaldo Pereira da Costa</i>	
<i>Marcus Vinícius Calixto</i>	
<i>Pedro Henrique de Macêdo Silva</i>	
<i>Alberto Freiburger Bernardinelli</i>	
CAPÍTULO 2	51
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LIBRAS: TERRITORIALIDADES, CORPORALIDADES E PRÁTICAS DE COMUNIDADES SINALIZANTES	
<i>Amarildo João Espíndola</i>	
<i>Rivaldo Pereira da Costa</i>	
<i>Leonardo Muneratti</i>	
<i>Deonísio Schmitt</i>	
<i>Sailloane Alandia Soares Simão</i>	
CAPÍTULO 3	94
IDENTIDADE SURDA E PERTENCIMENTO: LIBRAS, MODOS DE EXISTÊNCIA E EXPERIÊNCIAS COMUNITÁRIAS	
<i>Carla Damasceno de Moraes</i>	
<i>Lauana Cristina de Sousa Gadelha</i>	
<i>Cléia Torino de Souza</i>	
<i>Mathaus Barbosa Santiago</i>	
<i>Mauricio Damasceno Souza</i>	
<i>Sailloane Alandia Soares Simão</i>	
CAPÍTULO 4	126
COMUNIDADE SURDA, CULTURA VISUAL E RESISTÊNCIA LINGÜÍSTICA: IDENTIDADES, PRÁTICAS CULTURAIS E LUTAS PELO RECONHECIMENTO DA LIBRAS	
<i>Geraldo Venceslau de Lima Júnior</i>	
<i>Maisa Conceição Silva</i>	
<i>Gleice Kelly Rocha do Nascimento</i>	
<i>Cleyton Costa dos Santos</i>	
<i>Patricia Kelly Pinheiro Souza</i>	

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo

CAPÍTULO 5 165

**AUDISMO E PRECONCEITO LINGÜÍSTICO: SILENCIAMENTO E
DESLEGITIMAÇÃO DAS VARIEDADES DA LIBRAS NAS
COMUNIDADES SURDAS BRASILEIRAS**

Karine Martins Cunha Venceslau

Ivanildo de Medeiros Oliveira

Isabela Ferreira Gomes

Mauricio Damasceno Souza

Gleice Kelly Rocha do Nascimento

Francielle Cantarelli Martins

CAPÍTULO 6 198

**ENTRE A VARIAÇÃO E A PADRONIZAÇÃO: SINAIS REGIONAIS,
NEOLOGISMOS E DISPUTAS DE LEGITIMIDADE LEXICAL NA
LIBRAS**

Gésica Suellen Sobrinho Costa

Carla Beatriz Medeiros Klein

Deonísio Schmitt

Pâmela do Socorro da Silva Matos

Katiuscia da Silva Avila

CAPÍTULO 7 247

**LIBRAS E PORTUGUÊS BRASILEIRO EM CONTATO: BILINGÜISMO
BIMODAL, FRONTEIRAS E TENSÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS**

Diego Leonardo Pereira Vaz

Tiago de Souza Moraes

Lisanir Cardoso Chaves

Kesia Caroline da Silva Santos

Giovana Cristina de Campos Bezerra

Carlos Roberto Martins

CAPÍTULO 8 303

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS,
CURRÍCULO E JUSTIÇA SOCIAL**

Carlos Roberto Martins

Eduardo Alberto Megda

Tiago de Souza Moraes

Lisanir Cardoso Chaves

Ramon Dias de Araújo

Valdicley Pereira Campos

CAPÍTULO 9 341

**MULHERES NEGRAS SURDAS: ANCESTRALIDADE,
INTERSECCIONALIDADE E TERRITORIALIDADES DE
(RE)EXISTÊNCIA**

Priscilla Leonnor Alencar Ferreira

Jeanie Liza Marques Ferraz de Macedo

Erika Vanessa de Lima Silva

Ronise Conceição de Oliveira

Márcia Cristina Paulo dos Santos

CAPÍTULO 10 385

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRADUTORES-INTÉRPRETES E
PESQUISADORES: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DESAFIOS
SOCIOLINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Rosinéia Dos Santos Aragão Sanches

Angelisa Goebel

Gleison Fabian Rocha

Débora Gonçalves Ribeiro Dias

Leonardo Adonis de Almeida

Maiara Spilari De Souza

CAPÍTULO 11 422

**TECNOLOGIAS DIGITAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E
DOCUMENTAÇÃO TERMINOLÓGICA EM LIBRAS**

Jaqueline Boldo

Leonardo Adonis de Almeida

Paulo Vinicius Trevisan

Alberto Freiburger Bernardinelli

Valdicley Pereira Campos

Tainara Melo Santos

CAPÍTULO 12 469

**A CONSOLIDAÇÃO DOS SINAIS-TERMO EM LIBRAS NO ENSINO
SUPERIOR: DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE
ESTUDANTES SURDOS NA GRADUAÇÃO**

Rosinéia Dos Santos Aragão Sanches

Talita Aparecida dos Santos Warken

Marli Cocolate Ferreira

Sueli Pereira
Marcelo de Araújo Costa
Maisa Conceição Silva

APRESENTAÇÃO

O e-book “*Acessibilidade Linguística: comunicar para incluir, incluir para transformar*” reúne reflexões, pesquisas e experiências que abordam a acessibilidade linguística como direito fundamental e condição para a participação, a aprendizagem, a comunicação e o exercício da cidadania.

A obra valoriza a diversidade linguística e cultural e amplia o debate sobre políticas, educação, práticas inclusivas e direitos da comunidade surda, contribuindo para a construção de espaços sociais e educacionais cada vez mais acessíveis.

Ao reunir diferentes perspectivas e experiências, esta publicação reafirma o compromisso da **Editora RIES** com a produção e a disseminação de conhecimentos voltados à inclusão, à garantia de direitos e à valorização das diferentes formas de comunicação e participação social.

Que esta obra inspire novos diálogos, fortaleça práticas acessíveis e contribua para transformar barreiras linguísticas em possibilidades de inclusão e pertencimento.

Organizadores
Profª. Ma. Rosinéia dos Santos Aragão Sanches
Profª. Dra. Débora Gonçalves Ribeiro Dias
Profª. Ma. Greice Kelly Nascimento Santos Costa
Profª. Esp. Sueli Pereira
Prof. Esp. Marcelo de Araújo Costa

PREFÁCIO

Acessibilidade Linguística: comunicar para incluir, incluir para transformar

A acessibilidade linguística constitui um direito fundamental e uma condição indispensável à participação plena na sociedade. No contexto da comunidade surda, implica reconhecer as línguas de sinais, suas identidades, culturas e diferentes formas de produzir, compartilhar e acessar conhecimentos.

Este e-book, “*Acessibilidade Linguística*”, reúne reflexões, pesquisas e experiências que ampliam o debate sobre políticas, educação, práticas e condições de acesso linguístico, reafirmando que a acessibilidade não é concessão, mas direito.

A **Revista RIES** apresenta esta obra como espaço de diálogo, visibilidade e fortalecimento da produção de conhecimentos comprometida com a comunidade surda e com a construção de práticas efetivamente acessíveis.

Que esta leitura inspire reflexões e contribua para transformar barreiras linguísticas em possibilidades de comunicação, participação, aprendizagem e pertencimento.

Revista RIES

Conhecimento que fortalece direitos e amplia vozes.

CAPÍTULO 1

LIBRAS, PODER E SOCIEDADE: FUNDAMENTOS CRÍTICOS PARA UMA SOCIOLINGÜÍSTICA SURDA

 <https://doi.org/10.68044/ge2n8g03>

Larissa Silva Rebouças ¹

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

Thaís Fleury Avelar ²

Professora Efetiva da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Rivaldo Pereira da Costa ³

Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Marcus Vinícius Calixto ⁴

Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Pedro Henrique de Macêdo Silva ⁵

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

Alberto Freiburger Bernardinelli ⁶

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

RESUMO: Este estudo aborda as relações entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o poder e a sociedade, propondo fundamentos críticos para a constituição de uma Sociolinguística Surda. Objetiva-se compreender como ideologias linguísticas, práticas ouvintistas e processos de minorização interferem na legitimidade social da Libras e nos direitos de seus usuários. Adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em produções nacionais sobre variação linguística, identidades surdas, políticas linguísticas e educação bilíngue. A análise evidencia que o reconhecimento jurídico da Libras, embora indispensável, não elimina desigualdades institucionais nem a hegemonia da língua portuguesa. Conclui-se que uma perspectiva sociolinguística crítica deve reconhecer a heterogeneidade dos repertórios sinalizados, valorizar o protagonismo surdo e articular língua, cultura, território, identidade e justiça social na formulação de políticas educacionais e linguísticas.

Palavras-chave: Sociolinguística Surda; Língua Brasileira de Sinais; Poder; Direitos Linguísticos; Ideologias Linguísticas.

INTRODUÇÃO

Pensar a Língua Brasileira de Sinais em sua relação com o poder e com a sociedade exige ultrapassar abordagens que a descrevem exclusivamente como um sistema gramatical autônomo. Embora o reconhecimento de sua estrutura linguística tenha sido decisivo para enfrentar concepções que reduziam as línguas de sinais à mímica ou a formas rudimentares de comunicação, a legitimidade estrutural não assegura, por si mesma, igualdade de condições sociais para seus usuários. O valor atribuído a uma língua depende das relações estabelecidas nos espaços em que ela circula, das instituições que autorizam determinados usos e dos agentes que dispõem de poder para definir quais práticas linguísticas serão consideradas legítimas.

Nessa perspectiva, Bourdieu assinala que o conhecimento da competência linguística não permite determinar antecipadamente o valor social de uma produção, pois esse valor é constituído no interior de um mercado linguístico marcado por disputas, exclusões e hierarquizações (Bourdieu, 2008, p. 96 *apud* Silva *et al.*, 2025, p. 29). Desse modo, a presença da Libras em documentos legais, instituições educacionais e espaços públicos não significa, necessariamente, que ela tenha alcançado o mesmo prestígio social conferido à língua portuguesa.

A compreensão sociolinguística desse problema parte do reconhecimento de que nenhuma língua constitui uma realidade homogênea, estática ou exterior às experiências sociais de seus usuários. Weinreich, Labov e Herzog defendem o princípio da heterogeneidade ordenada, segundo o qual a variação integra o funcionamento regular dos sistemas linguísticos e não representa corrupção, deficiência ou desorganização da língua (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 126 *apud* Rodrigues; Silva, 2017, p. 689). Aplicado à Libras, esse princípio permite compreendê-la como uma língua plural, atravessada por diferenças regionais, geracionais, étnicas, educacionais, estilísticas e socioeconômicas. A diversidade de sinais, construções e modos de enunciação não diminui sua legitimidade; ao contrário, evidencia sua vitalidade e sua inserção em comunidades historicamente situadas. Desde os estudos fundadores

sobre as línguas sinalizadas, a variação já se apresentava como uma de suas propriedades constitutivas, ainda que parte significativa da literatura tenha privilegiado a demonstração de sua dupla articulação e de sua organização estrutural (Stokoe, 1960 *apud* Xavier, 2019, p. 49).

A variação observada nas línguas de sinais resulta da articulação entre fatores internos, sociais e estilísticos. Os primeiros compreendem condicionamentos fonológicos, morfossintáticos e discursivos; os segundos envolvem aspectos como idade, território, gênero, pertencimento étnico e posição social; enquanto os fatores estilísticos dizem respeito às situações comunicativas, aos interlocutores, aos temas e aos diferentes graus de formalidade (Schembri; Johnston, 2012 *apud* Xavier, 2019, p. 49). No caso das comunidades surdas, esses condicionamentos relacionam-se ainda às trajetórias heterogêneas de aquisição linguística, ao contato permanente com a língua portuguesa, às experiências educacionais, à circulação entre comunidades de sinalizantes e às condições de acesso à Libras durante a infância. O bilinguismo bimodal, os empréstimos, a datilologia, a oralização, a sobreposição de códigos e as formas de contato entre línguas sinalizadas e línguas orais demonstram que as práticas comunicativas das pessoas surdas não se organizam em fronteiras absolutamente fixas (Adam, 2012 *apud* Xavier, 2019, p. 50).

Entretanto, a variação não é recebida socialmente de maneira neutra. As diferentes formas de sinalização podem ser avaliadas, classificadas e hierarquizadas de acordo com ideologias que estabelecem distinções entre sinais supostamente corretos e incorretos, puros e contaminados, autênticos e artificiais. As ideologias linguísticas funcionam como mediações entre as práticas de linguagem e as estruturas sociais, participando da formulação e da manutenção das concepções coletivas sobre as línguas e seus usuários (Woolard, 2020, p. 3 *apud* Stumpf; Linhares, 2025, p. 209). Assim, os processos de padronização, purismo e policiamento linguístico não podem ser compreendidos apenas como iniciativas técnicas destinadas a organizar dicionários, glossários ou materiais didáticos. Eles também expressam disputas pelo direito de determinar quais variantes representarão a Libras, quais grupos serão reconhecidos como autoridades linguísticas e quais repertórios permanecerão invisibilizados.

Essa problemática torna necessário distinguir a condição numérica de uma língua de seu processo político de minorização. Uma língua não se torna minoritária apenas porque possui menor quantidade de usuários, mas porque se encontra em posição subordinada diante das estruturas de poder e não dispõe dos mesmos recursos institucionais reservados às línguas hegemônicas (Lagares, 2018, p. 121 *apud* Witches, 2021, p. 145). A Libras, portanto, deve ser

analisada como uma língua historicamente minorizada, cujo reconhecimento convive com obstáculos à aquisição precoce, à escolarização bilíngue, à participação política, ao acesso à informação e à ocupação de espaços profissionais e acadêmicos. Essa posição torna-se ainda mais complexa quando articulada às diferenças de classe, raça, gênero, sexualidade, território e escolarização, pois as relações de poder não incidem de maneira uniforme sobre todas as pessoas surdas.

A minorização linguística associa-se a processos de colonialidade que ultrapassam a simples imposição de uma língua sobre outra. Garcés observa que a colonialidade linguística subalterniza tanto determinadas línguas quanto a palavra dos próprios sujeitos que as utilizam, fazendo com que seus discursos sejam socialmente menos valorizados, inclusive quando produzidos na língua dominante (Garcés, 2007, p. 227 *apud* Lobato; Bentes, 2020, p. 5). No caso das pessoas surdas, essa lógica manifesta-se quando a língua portuguesa oral é convertida em medida universal de humanidade, inteligência, aprendizagem e participação social. A experiência linguística visual passa, então, a ser interpretada a partir de parâmetros ouvintes, enquanto os saberes construídos pelas comunidades surdas são frequentemente considerados particulares, auxiliares ou insuficientes.

Nesse contexto, o conceito de ouvintismo contribui para compreender o conjunto de representações por meio das quais os sujeitos surdos são pressionados a olhar, explicar e narrar a si mesmos segundo modelos elaborados pela maioria ouvinte (Skliar, 1998, p. 15 *apud* Leite; Cabral, 2021, p. 426). O poder ouvintista não se restringe à proibição explícita da língua de sinais, pois também se realiza em práticas aparentemente inclusivas que mantêm a centralidade da oralidade, subordinam a Libras à função de apoio, limitam a atuação do professor surdo e concentram a interação do estudante no intérprete. Dessa forma, pode haver presença física do aluno surdo sem participação linguística efetiva, acesso formal à instituição sem pertencimento e reconhecimento jurídico sem transformação das relações sociais.

A garantia de matrícula ou de permanência no mesmo espaço ocupado pelos estudantes ouvintes não resolve, isoladamente, as desigualdades linguísticas. Veiga-Neto e Lopes advertem que a igualdade de acesso não assegura inclusão e tampouco elimina a possibilidade de exclusão no interior das instituições (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 959 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 663). Os direitos linguísticos relacionam-se diretamente ao exercício dos demais direitos, uma vez que a privação linguística pode comprometer a representação política, o acesso à educação e à informação, a liberdade de expressão e a participação social (Skutnabb-Kangas; Phillipson;

Rannut, 1995, p. 7 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 672). A discussão acerca da Libras, portanto, não se limita ao campo da comunicação ou da educação especial, mas alcança o debate sobre cidadania, justiça linguística, dignidade e democratização das relações sociais.

Diante dessas questões, formula-se o seguinte problema de investigação: de que maneira as relações de poder, as ideologias linguísticas e as políticas de reconhecimento condicionam os usos, a variação, o status e a legitimidade social da Libras nas comunidades surdas brasileiras? O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos necessários à construção de uma perspectiva crítica de Sociolinguística Surda, articulando língua, sociedade, poder, diferença, colonialidade e resistência. Especificamente, busca-se discutir a heterogeneidade e o contato linguístico na constituição da Libras; problematizar as ideologias de normalização, padronização e prestígio; examinar os efeitos do ouvintismo e da minorização linguística; e compreender a atuação política das comunidades surdas na reivindicação de direitos e na produção de outros regimes de conhecimento sobre a linguagem.

A expressão “Sociolinguística Surda” não é empregada para estabelecer uma disciplina fechada, homogênea ou restrita exclusivamente a pesquisadores surdos. Designa uma orientação epistemológica que reconhece as pessoas surdas como sujeitos de conhecimento e considera suas experiências linguísticas, narrativas,

práticas culturais e mobilizações políticas como elementos centrais da análise. Trata-se de deslocar o estudo da Libras de uma posição em que a comunidade aparece somente como objeto de descrição para outra em que seus integrantes participem da formulação das perguntas, da interpretação dos fenômenos e da definição das prioridades investigativas. Tal perspectiva recusa tanto a patologização da diferença quanto a idealização de uma identidade surda única, admitindo a diversidade interna das comunidades, a multiplicidade dos repertórios e as desigualdades existentes entre seus membros.

Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza teórico-crítica, fundamentada no diálogo entre Sociolinguística, Estudos Surdos, políticas linguísticas, direitos linguísticos e perspectivas decoloniais. Sustenta-se como argumento central que uma Sociolinguística Surda somente poderá constituir-se criticamente se examinar, de maneira integrada, a estrutura e os usos da língua, as condições materiais de sua circulação, as ideologias que regulam sua legitimidade e as práticas de resistência produzidas pelos sujeitos sinalizantes. Após esta seção, o referencial teórico aprofundará essas relações, oferecendo subsídios para compreender a Libras não apenas como sistema linguístico, mas como território de identidade, conflito, memória, poder e transformação social.

REFERENCIAL TEÓRICO

A constituição de uma Sociolinguística Surda requer, inicialmente, o reconhecimento de que a Libras não pode ser estudada como um sistema abstrato, homogêneo e separado das condições históricas de sua produção. A perspectiva sociolinguística compreende a língua como prática social, marcada por regularidades internas e, simultaneamente, por diferenças relacionadas aos sujeitos, aos territórios, às instituições e às situações comunicativas. A variação não representa uma anomalia a ser corrigida, mas uma propriedade inerente às línguas naturais. A partir das contribuições de Weinreich, Labov e Herzog, torna-se possível compreender a heterogeneidade como ordenada, pois as variantes não ocorrem aleatoriamente: encontram-se condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos e podem adquirir valores sociais distintos em cada comunidade (Weinreich; Labov; Herzog, 2006, p. 126 *apud* Rodrigues; Silva, 2017, p. 689).

O reconhecimento linguístico das línguas de sinais esteve inicialmente associado à demonstração de que os sinais são decomponíveis em unidades menores, finitas, distintivas e recombináveis. Essa comprovação foi essencial para combater a representação segundo a qual a comunicação sinalizada seria composta por gestos improvisados, mímicas ou reproduções visuais de objetos. Entretanto, a contribuição de Stokoe não se limitou à

descrição estrutural da língua de sinais americana. Seus estudos também registraram variantes lexicais e diferenças dialetais, evidenciando que a variação participava do próprio reconhecimento dessas línguas como sistemas naturais (Stokoe, 1960 *apud* Xavier, 2019, p. 49). A legitimidade linguística, portanto, não deriva da existência de uma forma única, mas da capacidade de uma língua organizar sua diversidade e responder às necessidades comunicativas de seus usuários.

As pesquisas sobre a produção dos sinais confirmam essa heterogeneidade em diferentes níveis. Xavier e Barbosa identificaram variação intersujeito e intrassujeito nos parâmetros de configuração de mão, localização, movimento, orientação, número de mãos e marcações não manuais. O estudo também encontrou diferenças relacionadas ao contato entre os articuladores, demonstrando que um mesmo item lexical pode assumir realizações distintas sem alteração de significado (Xavier; Barbosa, 2014, p. 371). Isso significa que os sinalizantes apresentam diferentes “pronúncias”, assim como ocorre entre usuários de línguas orais. Não se trata de sinalização incompleta ou incorreta, mas de realizações fonético-fonológicas condicionadas por histórias linguísticas, estilos, contextos e características particulares dos sujeitos.

A análise da variação deve contemplar fatores internos, sociais e estilísticos. Os fatores internos compreendem os ambientes

fonológicos, morfossintáticos e discursivos que favorecem determinada realização. Os sociais envolvem região, idade, gênero, pertencimento étnico, classe social, escolarização e trajetória de participação nas comunidades surdas. Os estilísticos dizem respeito ao tema, ao interlocutor, ao gênero discursivo e ao grau de formalidade da situação comunicativa (Schembri; Johnston, 2012 *apud* Xavier, 2019, p. 49). Na Libras, esses fatores articulam-se às condições específicas de aquisição, visto que parte considerável das crianças surdas nasce em famílias ouvintes sem conhecimento de uma língua de sinais. Assim, idade de aquisição, intensidade de contato com sinalizantes, participação em associações, escolarização bilíngue, experiências de oralização e domínio do português escrito também interferem na composição dos repertórios.

Essas diferenças não autorizam a distribuição dos sinalizantes em uma escala que separe usuários linguisticamente “completos” de usuários “deficientes”. Uma perspectiva crítica deve investigar como cada repertório foi constituído e quais condições de acesso linguístico foram asseguradas ou negadas ao sujeito. A aquisição tardia da Libras, por exemplo, não pode ser atribuída a uma suposta incapacidade individual quando decorre da ausência de políticas familiares, educacionais e sociais que garantam contato precoce com essa língua. Da mesma forma, o emprego de sinais caseiros, gestos, datilologia, oralizações e estruturas influenciadas pelo português precisa ser

situado na trajetória comunicativa do sujeito, e não previamente classificado como desvio.

Nesse sentido, a designação Sociolinguística Surda propõe um deslocamento epistemológico. Não se trata apenas de aplicar à Libras conceitos formulados para línguas orais, embora muitas categorias sociolinguísticas sejam produtivas para esse estudo. O que se reivindica é a construção de uma perspectiva capaz de considerar modalidade visuoespacial, aquisição linguística frequentemente não familiar, contato bimodal, papel político das comunidades surdas, experiências de privação linguística e protagonismo dos pesquisadores surdos. A produção científica precisa ultrapassar a comparação permanente com a oralidade e desenvolver bases analíticas relacionadas às próprias experiências de linguagem dos sujeitos sinalizantes. Stumpf e Linhares defendem que a consolidação crítica dos Estudos Surdos depende da elaboração de fundamentos epistemológicos próprios, não limitados a responder à suposta superioridade das línguas orais (Stumpf; Linhares, 2025, p. 220).

A situação sociolinguística da Libras caracteriza-se pelo contato contínuo com a língua portuguesa, sobretudo em sua modalidade escrita, mas também por intermédio da oralização, da leitura labial, da escolarização, da mídia, das tecnologias digitais e da convivência cotidiana com pessoas ouvintes. Esse contato produz empréstimos, alternância, mistura e sobreposição de códigos,

soletração manual, sinais inicializados e diferentes formas de aproximação entre as duas línguas. Tais fenômenos não comprovam dependência gramatical da Libras em relação ao português. Eles revelam que comunidades linguisticamente minoritárias constroem repertórios complexos em contextos nos quais precisam circular entre diferentes modalidades e instituições.

O empréstimo linguístico constitui um dos resultados mais frequentes do contato. Rodrigues e Baalbaki demonstram que a datilologia pode representar palavras da língua portuguesa, mas nem toda palavra soletrada se encontra incorporada ao léxico da Libras. A incorporação depende de adaptação fonológica, recorrência de uso e reconhecimento comunitário. Em alguns casos, letras são omitidas, os movimentos deixam de ser lineares e a configuração é combinada com outros parâmetros da língua sinalizada. A adaptação produz um sinal reconhecido como unidade lexical, e não apenas uma sequência de letras reproduzida manualmente (Rodrigues; Baalbaki, 2014, p. 1115-1117). O empréstimo, desse modo, não permanece necessariamente como corpo estranho: pode ser reorganizado segundo as propriedades visuoespaciais da língua que o recebe.

A datilologia também cumpre funções metalinguísticas, pedagógicas e discursivas. Pode ser utilizada para introduzir nomes próprios, esclarecer termos técnicos, relacionar sinais à escrita portuguesa ou solucionar momentaneamente uma lacuna lexical. A

inicialização, por sua vez, ocorre quando uma configuração correspondente à letra inicial de uma palavra é incorporada à formação de um sinal. Há também empréstimos vinculados aos movimentos dos lábios, aos decalques semânticos e à reprodução visual de símbolos gráficos. Rodrigues e Baalbaki verificaram que esses recursos contribuem para ampliação e renovação lexical, atendendo às necessidades denominativas da comunidade surda (Rodrigues; Baalbaki, 2014, p. 1111-1117).

O contato não ocorre apenas entre Libras e português. O deslocamento de estudantes, pesquisadores, professores, artistas e lideranças favorece intercâmbios com outras línguas de sinais. Eventos acadêmicos, redes sociais, produções audiovisuais e espaços religiosos ampliam a circulação de sinais provenientes de diferentes países e regiões. Também existem contatos entre variedades urbanas, rurais, indígenas, familiares e emergentes. Por isso, tratar a Libras como bloco territorial uniforme apaga práticas que não correspondem à variedade institucionalizada e pode invisibilizar línguas de sinais usadas por comunidades específicas.

A diversidade manifesta-se nos níveis fonético-fonológico, lexical, morfossintático, semântico-pragmático e discursivo. Há diferenças regionais, geracionais, estilísticas e relacionadas ao pertencimento a grupos sociais. Rodrigues e Silva destacam que “todas as línguas, orais e sinalizadas, são constituídas de

heterogeneidade, sendo a variação e a mudança propriedades inerentes em todos os casos” (Rodrigues; Silva, 2017, p. 694). Consequentemente, o contato prolongado com o português não torna a Libras impura. A própria noção de pureza linguística é incompatível com a história das línguas, pois todas se transformam por meio da circulação de seus usuários e das relações estabelecidas com outros grupos.

Os julgamentos de correção, contudo, atravessam as práticas das comunidades surdas. Determinadas variantes podem ser classificadas como antigas, modernas, regionais, formais, populares, portuguesadas ou pertencentes a uma “Libras pura”. Essa classificação nem sempre se limita à descrição linguística; frequentemente atribui valores aos próprios sujeitos. O sinalizante que utiliza uma variante prestigiada pode ser considerado mais fluente, autêntico ou preparado, enquanto aquele cujo repertório apresenta forte influência do português pode ser desqualificado. Rodrigues e Silva identificam a existência de julgamentos que distribuem os sinais entre “certos”, “errados”, “melhores” e “piores”, reproduzindo na Libras formas de preconceito amplamente observadas nas línguas orais (Rodrigues; Silva, 2017, p. 695).

A padronização não é necessariamente negativa. A produção de dicionários, gramáticas, glossários e materiais didáticos pode contribuir para a circulação da língua e para sua inserção em campos

científicos e profissionais. O problema surge quando a forma registrada é apresentada como única possibilidade legítima, apagando variantes ou retirando das comunidades o poder de participar das decisões terminológicas. Xavier demonstra que processos de padronização podem envolver seleção de variantes, difusão pelos meios de comunicação, utilização em materiais didáticos e exigência de aprendizagem por professores e intérpretes (Xavier, 2019, p. 61). Essas escolhas conferem visibilidade a determinados repertórios e, ao mesmo tempo, podem marginalizar outros.

O policiamento linguístico também se realiza nas interações cotidianas e nas redes digitais. Correções públicas, avaliações de proficiência, disputas sobre autoria de sinais-termos e acusações de uso de “português sinalizado” delimitam simbolicamente quem está autorizado a representar a língua. Stumpf e Linhares observam que os critérios de validação de sinais acadêmicos podem consolidar a Libras como língua de produção científica, mas também reforçar a ideia de que o conhecimento legítimo depende de padrões formais e de equivalências com palavras do português (Stumpf; Linhares, 2025, p. 217-218). Torna-se indispensável, portanto, diferenciar planejamento linguístico participativo de imposição normativa. O primeiro reconhece necessidades comunicativas e envolve a comunidade; a segunda transforma uma variedade em medida universal para avaliar todas as demais.

As formas linguísticas não carregam prestígio ou estigma como propriedades naturais. Seus valores são produzidos socialmente por meio das instituições, das ideologias e das posições ocupadas pelos usuários. Uma variante pode ser valorizada em um espaço acadêmico e rejeitada em uma interação comunitária; outra pode possuir forte legitimidade em associações de surdos e pouca circulação nas instituições escolares. O estudo dessas avaliações exige compreender as ideologias linguísticas como mediações entre linguagem e estrutura social. Woolard afirma que entre esses dois domínios operam concepções, valores e crenças que orientam a interpretação das práticas linguísticas (Woolard, 2020, p. 3 *apud* Stumpf; Linhares, 2025, p. 209).

A teoria do mercado linguístico permite compreender por que o reconhecimento legal da Libras não elimina sua posição subordinada. Em cada campo social, as línguas e variedades possuem valores distintos, definidos pelas relações de força entre instituições e agentes. A competência linguística não garante que o discurso seja reconhecido, pois “apenas o conhecimento da competência linguística não permite prever qual será o valor de uma performance linguística num mercado” (Bourdieu, 2008, p. 96 *apud* Silva *et al.*, 2025, p. 29). Uma pessoa pode possuir elevada competência em Libras e, ainda assim, ter sua participação restringida em ambientes nos quais

somente a língua portuguesa é aceita como meio legítimo de produção do conhecimento.

Na educação, essa desigualdade torna-se visível quando a língua portuguesa permanece como língua do currículo, das avaliações, dos registros burocráticos e da produção científica, enquanto a Libras é destinada à tradução ou às conversas cotidianas. Silva e Favorito caracterizam essa situação como uma relação altamente hierarquizada, na qual o português-padrão ocupa a posição de variedade prestigiada, ao passo que a língua de sinais é frequentemente reduzida à interlocução informal ou à tradução das aulas (Silva; Favorito, 2018, p. 151). Mesmo quando há intérprete, a organização curricular pode continuar centrada em práticas pensadas para estudantes ouvintes, exigindo que o aluno surdo se adapte a um ambiente não estruturado em sua língua.

Essa posição não decorre da quantidade de usuários, mas da distribuição desigual de poder. Lagares esclarece:

Ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder (Lagares, 2018, p. 121 apud Witchs, 2021, p. 145).

A noção de língua minorizada evidencia que a subordinação é produzida politicamente. Uma língua se encontra nessa situação quando possui presença limitada na administração pública, na produção científica, nos meios de comunicação, no sistema de justiça e nos serviços de saúde, ainda que seja plenamente estruturada e utilizada por uma comunidade. A vulnerabilidade não reside na língua nem no corpo de seus usuários, mas na ausência de equipamentos sociais que garantam seu emprego. Witches demonstra que a minorização das línguas de sinais produz consequências concretas na cidadania, dificultando acesso à informação, educação, serviços públicos e participação social (Witches, 2021, p. 149-150).

As ideologias podem ser externas ou internas às comunidades surdas. Entre as externas, encontram-se a crença de que línguas de sinais seriam universais, pobres, exclusivamente icônicas ou incapazes de expressar conteúdos científicos. Também integram esse conjunto a primazia das línguas orais e a representação da oralização como única via de desenvolvimento. As ideologias internas envolvem disputas sobre autenticidade, pureza, pertencimento, proficiência e legitimidade das variantes. Stumpf e Linhares advertem que a distinção entre ideologias internas e externas não deve ser concebida de maneira rígida, pois ambas circulam entre sujeitos e instituições e podem reforçar-se mutuamente (Stumpf; Linhares, 2025, p. 207-209).

A defesa política da Libras pode fortalecer a identidade coletiva e enfrentar séculos de proibição e desvalorização. Entretanto, quando convertida em purismo, pode reproduzir mecanismos de exclusão contra sinalizantes tardios, surdos oralizados, pessoas com repertórios familiares, habitantes de regiões afastadas dos centros de difusão e usuários de variedades influenciadas pelo português. Os discursos sobre “Libras pura”, sinalizante nativo ou consciência surda estabelecem fronteiras de pertencimento que precisam ser analisadas criticamente. Os processos de padronização refletem preocupações legítimas com o prestígio da língua, mas também disputas sobre quem possui autoridade para determinar seus usos (Stumpf; Linhares, 2025, p. 217-219).

Uma Sociolinguística Surda crítica deve investigar tanto a opressão exercida pela maioria ouvinte quanto as hierarquizações produzidas internamente. Isso não significa equiparar relações historicamente desiguais, mas reconhecer que as ideologias atravessam todos os grupos sociais. O prestígio conferido a uma variante regional, acadêmica ou geracional precisa ser explicado pelas redes de circulação, pelas instituições e pelos capitais de seus usuários. Em lugar de buscar a forma mais pura, a investigação deve examinar como determinadas práticas se tornam legítimas e quais sujeitos são beneficiados ou silenciados por esse processo.

A história social da surdez foi marcada pela associação entre humanidade, linguagem oral e capacidade intelectual. A ausência de audição foi interpretada como ausência de linguagem, pensamento e possibilidade de aprendizagem. Nessa construção, a língua de sinais aparecia como obstáculo à normalização, e não como meio legítimo de formação humana. Santana e Bergamo sintetizam os efeitos dessa representação:

Os surdos sempre foram, historicamente, estigmatizados, considerados de menor valor social. Afinal, faltava-lhes a característica eminentemente humana: a linguagem (oral, bem entendido) e suas virtudes cognitivas. Sendo destituídos dessas “virtudes”, os surdos eram “humanamente inferiores”. A língua de sinais era considerada apenas uma mímica gestual, e sempre houve preconceitos com relação ao uso de gestos para a comunicação. A exclusão profissional e social dos surdos ainda hoje confirma que a linguagem pode ser fonte de discriminação e de organização social restritiva (Santana; Bergamo, 2005, p. 566).

A oralidade foi convertida em parâmetro de normalidade e utilizada para justificar práticas educacionais voltadas à correção do corpo. A proibição dos sinais, os treinamentos de fala, a centralidade da leitura labial e a desconsideração dos conhecimentos produzidos visualmente não constituíram apenas escolhas metodológicas. Foram práticas de poder destinadas a conduzir o sujeito surdo para um modelo ouvinte de existência. O fracasso educacional produzido por

esse sistema foi frequentemente atribuído ao estudante, ocultando as barreiras linguísticas e institucionais responsáveis pela exclusão.

O conceito de ouvintismo designa esse conjunto de representações e práticas. Skliar o define como uma estrutura na qual os surdos são obrigados a olhar e narrar a si mesmos segundo referências produzidas pelos ouvintes (Skliar, 1998, p. 15 *apud* Leite; Cabral, 2021, p. 426). O ouvintismo não se limita à presença de pessoas ouvintes nem pressupõe que toda relação entre surdos e ouvintes seja opressiva. Trata-se de uma racionalidade que toma a experiência ouvinte como padrão universal e transforma a diferença surda em falta, desvio ou condição que precisa ser superada.

Essa racionalidade aproxima-se da colonialidade do poder linguístico. Mesmo depois do encerramento formal de regimes coloniais, certas hierarquias permanecem operando na definição de quais línguas, conhecimentos e formas de existência são considerados superiores. Garcés explica:

Uma colonialidade linguística mostra uma dupla faceta: por um lado, a modernidade subalternizou determinadas línguas em favor de outras, porém, por outro lado, também colonizou a palavra dos falantes de tais línguas. Quer dizer, não apenas se subalternizaram determinadas línguas, mas também a própria palavra e o dizer dos falantes colonizados. A palavra de um falante de quéchua, por exemplo, ainda que se expresse em castelhano, sempre será menos valorizada do que a palavra de um falante de língua espanhola, sobretudo se for urbano, branco, mestiço, homem, qualificado etc.,

quer dizer, a valoração da palavra continua dependendo da trilogia colonial indicada por Quijano: classe, raça, gênero (Garcés, 2007, p. 227 *apud* Lobato; Bentes, 2020, p. 5).

Transposta para a realidade surda, essa concepção permite observar que a subalternização não desaparece quando o sujeito utiliza o português. Sua escrita pode continuar sendo avaliada a partir do modelo de um ouvinte nativo idealizado, sem consideração pelos processos de aquisição de segunda língua. A palavra sinalizada, por sua vez, pode depender da mediação de intérpretes para alcançar instituições que não reconhecem diretamente a Libras. Coloniza-se, assim, a língua e a autoridade de quem enuncia. O conhecimento produzido pelo pesquisador surdo pode ser considerado testemunho particular, enquanto análises de pesquisadores ouvintes são tratadas como formulações universais.

A colonialidade linguística não incide igualmente sobre todos. Surdos negros, indígenas, migrantes, moradores de áreas rurais, pessoas LGBTQIA+, mulheres, sujeitos com deficiência associada e indivíduos de classes populares enfrentam cruzamentos específicos de desigualdade. A análise crítica não pode substituir a imagem homogênea do deficiente pela figura igualmente homogênea do surdo cultural, urbano, escolarizado e fluente em uma variedade prestigiada da Libras. A língua possui papel decisivo na constituição dos vínculos

comunitários, mas não elimina diferenças sociais nem produz uma identidade única.

Gesser chama a atenção para o risco de transformar a necessária afirmação cultural em um novo essencialismo:

Todavia, o perigo está em transformar as diversidades em homogeneidades culturais, ou seja, ter uma visão dividida e singular entre “cultura ouvinte” (dominadora) e “cultura surda” (dominada), fazendo com que a identificação do segundo grupo seja marcada apenas na surdez e na língua de sinais – independente da raça, classe ou gênero, por exemplo. Afinal, o que se pode afirmar em termos culturais e identitários a respeito do multiculturalismo na surdez? Como tem sido abordada a questão da diversidade dentro do grupo surdo, ou seja, os entremeios em que se amontoam, por exemplo, as mulheres surdas, negros surdos, índios surdos, surdos de áreas rurais, surdos homossexuais, surdos cegos, surdos com deficiências mentais, surdos cadeirantes, ouvintes filhos de pais surdos, e os surdos com diferentes graus de surdez? (Gesser, 2008, p. 233).

A passagem do paradigma clínico para o cultural representa uma transformação fundamental, pois desloca a atenção da deficiência para a diferença linguística e para as formas visuais de produção de sentidos. Contudo, esse deslocamento não pode ser convertido em dicotomia absoluta. Há pessoas surdas que utilizam Libras, português oral, escrita, implantes, aparelhos auditivos, tecnologias de transcrição e outros recursos de maneira combinada. Tais escolhas não anulam sua identidade nem determinam automaticamente adesão ao ouvintismo.

O problema reside na imposição de uma modalidade como condição de reconhecimento social.

A Sociolinguística Surda deve trabalhar com identidades relacionais, múltiplas e historicamente constituídas. A oposição entre “surdo verdadeiro” e “surdo ouvintizado” reproduz o mesmo princípio classificatório que sustentou a normalização: estabelece um padrão e mede todos os sujeitos por sua proximidade ou distância em relação a ele. Em sentido crítico, o foco deve recair sobre as condições que possibilitam ou restringem escolhas linguísticas. Utilizar recursos auditivos por decisão própria é diferente de ser impedido de aprender Libras; empregar estruturas próximas ao português em determinado contexto é diferente de ter a sinalização subordinada compulsoriamente à gramática dessa língua.

Os direitos linguísticos constituem dimensão indispensável dos direitos humanos, pois a língua possibilita acesso à informação, expressão, educação, participação política e continuidade cultural. A existência de uma língua plenamente estruturada não garante esses direitos quando as instituições recusam seu uso. A desigualdade entre línguas oficiais e minorizadas é evidenciada por Skutnabb-Kangas, Phillipson e Rannut:

As maiorias linguísticas, falantes de uma língua dominante, geralmente usufruem de todos os direitos humanos linguísticos, considerados fundamentais, independentemente da forma pela qual são definidos. A

maior parte das minorias linguísticas não tem acesso a tais direitos. Apenas algumas centenas das cerca de 6 a 7 mil línguas ao redor do mundo apresentam algum status oficial e somente falantes de línguas oficiais desfrutam de todos os direitos humanos linguísticos (Skutnabb-Kangas; Phillipson; Rannut, 1995, p. 1-2 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 671).

A oficialização ou o reconhecimento legal representa avanço importante, mas não assegura igualdade material. Para que os direitos se efetivem, é necessário garantir aquisição precoce da Libras, formação de professores, produção de materiais visuais, presença de profissionais surdos, tradução e interpretação qualificadas, atendimento público acessível e circulação da língua em diferentes campos sociais. Rodrigues e Beer argumentam que os direitos humanos linguísticos são basilares para o exercício dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais das pessoas surdas (Rodrigues; Beer, 2016, p. 670-672).

No campo educacional, a simples matrícula do estudante em uma turma comum não caracteriza inclusão. Veiga-Neto e Lopes afirmam que “a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 959 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 663). Quando o aluno surdo permanece sem interlocutores, acompanha conteúdos por meio de traduções improvisadas ou recebe avaliações elaboradas exclusivamente segundo parâmetros de primeira língua portuguesa,

produz-se uma inclusão administrativa acompanhada de exclusão linguística.

A presença do intérprete é fundamental em inúmeros contextos, mas não substitui uma política educacional bilíngue. O professor continua responsável pelo ensino e precisa planejar práticas acessíveis, compreender a especificidade linguística do estudante e trabalhar em colaboração com os profissionais envolvidos. Quando toda a interação é transferida ao intérprete, o aluno pode permanecer isolado do professor e dos colegas. A Libras passa a existir apenas no espaço restrito entre estudante e intérprete, sem transformar o currículo, a metodologia ou a cultura institucional.

Silva e Favorito observam que as pressões normativas orientadas por ideologias monolíngues tentam estabelecer usos idealizados tanto do português quanto da Libras. Em contextos educacionais bi-multilíngues, essas ideologias hierarquizam as funções atribuídas às línguas e invisibilizam repertórios efetivamente mobilizados pelos estudantes (Silva; Favorito, 2018, p. 149-151). A educação bilíngue não pode ser compreendida como mera presença nominal de duas línguas. Ela exige que a Libras seja língua de instrução, interação, produção cultural e construção de conhecimento, enquanto o português escrito seja ensinado com metodologia de segunda língua.

A vulnerabilidade social das pessoas surdas encontra-se diretamente vinculada à vulnerabilidade linguística. Witches demonstra que políticas destinadas a regulamentar o comportamento linguístico podem manter essa condição quando submetem o sujeito a um bilinguismo unilateral: exige-se que o surdo domine a língua majoritária, enquanto a sociedade não assume responsabilidade equivalente pelo acesso à língua de sinais (Witches, 2021, p. 149-151). A exigência de adaptação recai sobre a pessoa minorizada, preservando-se o monolinguismo das instituições.

A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura ampliou a visibilidade da língua e proporcionou contato inicial a milhares de futuros professores. Entretanto, a carga horária reduzida não produz proficiência, e a disciplina pode ser tratada como conteúdo isolado, sem articulação com estágio, currículo, avaliação e práticas pedagógicas. Carniel observa que, em muitos cursos, esse componente corresponde ao único contato dos licenciandos com a língua e com a história social da surdez (Carniel, 2018, p. 3). Sua importância não deve ser diminuída, mas situada nos limites de uma política que precisa envolver toda a formação docente.

Uma política orientada pela justiça linguística deve assegurar participação das comunidades surdas nas decisões, distribuição de recursos e reconhecimento da diversidade interna. Isso inclui escolas e classes bilíngues quando reivindicadas, acesso à Libras em

ambientes inclusivos, formação de famílias, produção de materiais em vídeo, valorização de docentes surdos e respeito às línguas de sinais indígenas e emergentes. A centralidade da Libras não implica proibir o português nem restringir escolhas pessoais. Significa impedir que uma língua seja imposta como condição para o reconhecimento da humanidade, da inteligência e da cidadania.

Os avanços relacionados à Libras não podem ser interpretados como concessões espontâneas do Estado ou resultados exclusivos da produção acadêmica. Foram impulsionados pela mobilização de associações, federações, professores, estudantes e lideranças surdas. Brito compreende o movimento social surdo como uma rede plural que articula organizações formais, relações comunitárias e alianças com pesquisadores. Em sua fase de latência, essa rede produz identidades, ideologias e códigos culturais; na visibilidade pública, manifesta-se em passeatas, campanhas e reivindicações institucionais (Brito, 2019, p. 2-3).

A oficialização da Libras resultou da interação entre ativismo político e produção de conhecimentos linguísticos e educacionais. As pesquisas demonstraram a estrutura da língua, enquanto os movimentos transformaram esse conhecimento em reivindicação por cidadania. Não seria adequado, contudo, atribuir à academia o papel de descobrir uma língua que já era usada e preservada pelas comunidades. A produção científica conferiu instrumentos de

legitimação em um campo no qual determinadas formas de conhecimento possuíam maior autoridade institucional, mas a existência, a transmissão e a resistência da Libras antecedeem seu reconhecimento acadêmico.

As mobilizações locais demonstram que a política linguística não se reduz ao âmbito federal. Em Breves, no Pará, a luta pela Libras envolveu professores surdos e ouvintes, associações, projetos escolares, eventos, passeatas e atividades culturais. Essas ações produziram transformações no município e confrontaram a hegemonia do oralismo na escolarização (Lobato; Bentes, 2020, p. 9-15). Experiências dessa natureza evidenciam que as políticas são também construídas de baixo para cima, mediante práticas comunitárias que pressionam o poder público e criam alternativas antes da formalização estatal.

A participação surda precisa alcançar igualmente a produção do conhecimento. Uma Sociolinguística Surda crítica não pode limitar os sujeitos ao papel de informantes que fornecem sinais para análise posterior. Pessoas surdas devem participar da formulação dos problemas, das decisões metodológicas, da interpretação dos dados e da divulgação dos resultados. Isso exige reconhecer a Libras como língua de produção científica e criar formas de registro acadêmico que não subordinem todo conhecimento à escrita em português. Artigos sinalizados, videorresumos, bancos de dados comentados em Libras e

processos bilíngues de orientação podem ampliar a autoria e reduzir assimetrias epistemológicas.

A perspectiva proposta organiza-se em fundamentos interdependentes. O primeiro é a heterogeneidade constitutiva: toda variedade deve ser analisada em relação aos seus condicionamentos, sem pressupor superioridade linguística. O segundo é a historicidade: repertórios atuais resultam de processos de contato, escolarização, proibição, resistência e circulação comunitária. O terceiro é a modalidade: espacialidade, simultaneidade, expressões não manuais, corporeidade e visualidade não podem ser tratadas como adaptações de categorias orais. O quarto é o poder: os valores das variantes dependem dos mercados, das instituições e das ideologias. O quinto é a interseccionalidade: as experiências linguísticas articulam-se a raça, classe, gênero, sexualidade, território, geração e deficiência. O sexto é a agência surda: os sujeitos são produtores de língua, cultura, política e conhecimento. O sétimo é a justiça linguística: a pesquisa deve contribuir para compreender e superar barreiras que impedem o exercício de direitos.

Esses fundamentos demandam ampliação das agendas investigativas. Xavier demonstra que os estudos sociolinguísticos sobre a Libras ainda se concentram predominantemente na variação regional e fonético-fonológica. Permanecem abertas questões relacionadas aos efeitos do contato com o português, alternância e

sobreposição de códigos, variação morfossintática e discursiva, diferenças estilísticas, variedades macrorregionais e processos de formação de uma norma-padrão (Xavier, 2019, p. 61-64). Também são necessários estudos sobre repertórios de surdos indígenas, migrantes, negros, LGBTQIA+, moradores de regiões rurais, sinalizantes tardios e pessoas com deficiências associadas.

Metodologicamente, a pesquisa deve combinar análise linguística, etnografia, história, entrevistas, corpora audiovisuais e observação das práticas institucionais. Os dados precisam ser coletados em situações variadas, evitando que a sinalização produzida diante de listas de palavras seja tomada como representação completa da língua. Conversas espontâneas, narrativas, aulas, eventos políticos, interações digitais e produções científicas revelam estilos e escolhas que não aparecem em tarefas controladas. A composição das amostras também precisa registrar idade de aquisição, história escolar, circulação comunitária, região, raça, gênero e repertório bilíngue.

A devolução dos resultados constitui exigência ética. Comunidades que participam da pesquisa devem ter acesso aos materiais em Libras, e os dados audiovisuais precisam ser tratados com consentimento específico, pois o rosto e o corpo tornam a anonimização mais complexa. A autoria comunitária deve ser reconhecida, sobretudo quando participantes contribuem para interpretação, categorização e validação dos fenômenos. A ciência não

pode extrair dados das comunidades e devolver apenas publicações inacessíveis em português acadêmico.

Finalmente, a Sociolinguística Surda não deve ser entendida como espaço isolado da Sociolinguística geral, mas como contribuição capaz de tensionar seus pressupostos. As línguas de sinais desafiam dicotomias entre verbal e não verbal, língua e gesto, oralidade e escrita, aquisição típica e atípica, comunidade territorial e comunidade dispersa. Ao incorporar as experiências surdas, a própria teoria sociolinguística amplia sua compreensão da linguagem humana. Uma abordagem crítica, contudo, somente se realiza quando a descrição da diversidade é acompanhada da análise das relações de poder que transformam diferenças em desigualdades. Nesse horizonte, estudar a Libras significa examinar simultaneamente suas estruturas, seus usos, suas histórias, seus conflitos e as práticas coletivas por meio das quais as comunidades surdas produzem reconhecimento, resistência e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a Libras não pode ser compreendida apenas como sistema gramatical, pois seus usos são atravessados por relações de poder, ideologias linguísticas, processos de minorização e disputas por legitimidade. Embora o reconhecimento jurídico tenha ampliado sua visibilidade, permanecem desigualdades

que restringem sua circulação na educação, na produção científica e em diferentes instituições sociais.

Defende-se, assim, uma Sociolinguística Surda fundamentada na heterogeneidade linguística, na pluralidade das experiências surdas e no protagonismo de pesquisadores e comunidades sinalizantes. Essa perspectiva deve problematizar tanto a hegemonia da língua portuguesa e o ouvintismo quanto as práticas internas de purismo, padronização e exclusão de repertórios considerados menos legítimos.

Conclui-se que promover justiça linguística requer superar o reconhecimento meramente formal e assegurar condições efetivas de aquisição, uso, ensino e produção de conhecimentos em Libras. Estudos posteriores poderão aprofundar a investigação de variedades regionais, repertórios bilíngues, trajetórias de aquisição e experiências interseccionais, fortalecendo uma produção sociolinguística construída com participação efetiva das pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

BRITO, Fábio Bezerra de. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a7>. Acesso em: 3 ago. 2026.

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

e230027, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027>. Acesso em: 3 ago. 2026.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas.

Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100013>. Acesso em: 3 ago. 2026.

LEITE, Letícia de Sousa; CABRAL, Tayna Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-20>. Acesso em: 3 ago. 2026.

LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José Anchieta de Oliveira. Do (re)conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) à luta pela construção de uma política linguística bilíngue em Breves-Pará. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.31>. Acesso em: 3 ago. 2026.

RODRIGUES, Angélica; SILVA, Anderson Almeida da. Reflexões sociolinguísticas sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 686-698, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21165/el.v46i2.1673>. Acesso em: 3 ago. 2026.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661114>. Acesso em: 3 ago. 2026.

RODRIGUES, Isabel Cristina; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1095-1120, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000021>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William Velozo; PAULA, Wellington Santos de; SANTOS, Miquéias Ambrósio dos; JOERKE, Gabriel Antônio Ogaya; SCHMIDT, Jelson Budal; GOMIDES, Paula Aparecida Diniz. Libras e educação de surdos: disputas e relações de poder no mercado linguístico. **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 12, n. 3, p. 22-36, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2025v12n3p22-36>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bi-multilíngues de educação para surdos no Brasil. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 19, n. 44, p. 149-167, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20180030>. Acesso em: 3 ago. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida. Ideologias linguísticas de línguas de sinais: concepções sobre as línguas e sujeitos em comunidades surdas sinalizantes. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 207-222, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.207-222>. Acesso em: 3 ago. 2026.

WITCHES, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 144-152, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC239651>. Acesso em: 3 ago. 2026.

XAVIER, André Nogueira. Panorama da variação sociolinguística em línguas sinalizadas. **Claraboia**, Jacarezinho, v. 12, p. 48-67, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/177>. Acesso em: 3 ago. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329>. Acesso em: 3 ago. 2026.

CAPÍTULO 2

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM LIBRAS: TERRITORIALIDADES, CORPORALIDADES E PRÁTICAS DE COMUNIDADES SINALIZANTES

 <https://doi.org/10.68044/k1aj8j03>

Amarildo João Espíndola ¹

Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB).

Rivaldo Pereira da Costa ²

*Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE
e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC).*

Leonardo Muneratti ³

*Graduado em Letras Libras pela Uniasselvi, Pós-graduado em Educação de
Surdos na Uniasselvi. Professor Substituto no INES e UFRRJ.*

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.*

Sailloane Alandia Soares Simão ⁵

*Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).*

RESUMO: Este estudo aborda a variação linguística na Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerando suas relações com as territorialidades, as corporalidades e as práticas constituídas por comunidades sinalizantes. O objetivo consiste em analisar como fatores geográficos, sociais, históricos, culturais e interacionais participam da produção e da circulação de variantes fonológicas, lexicais e discursivas. Desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sociolinguísticos sobre línguas de sinais e em investigações realizadas em diferentes regiões e contextos comunitários brasileiros. A análise demonstra que a diversidade da Libras não se restringe à distribuição espacial dos sinais, pois envolve trajetórias de aquisição linguística, redes de interação, pertencimentos identitários, experiências corporais, escolarização, contato entre línguas e situações comunicativas. Configurações de mãos, movimentos, pontos de articulação, orientações, expressões não manuais e escolhas lexicais constituem recursos pelos quais os sinalizantes produzem sentidos e negociam vínculos coletivos. Conclui-se que a variação é uma propriedade estruturada da Libras e uma manifestação legítima da pluralidade das comunidades surdas, devendo ser reconhecida nas pesquisas linguísticas, no ensino, na tradução e nas políticas de valorização e documentação da língua.

Palavras-chave: Libras; Variação linguística; Territorialidades; Corporalidades; Comunidades sinalizantes.

INTRODUÇÃO

A variação constitui uma propriedade inerente às línguas naturais e se manifesta por meio de diferenças fonológicas, lexicais, morfossintáticas, semânticas, pragmáticas e discursivas relacionadas às condições históricas e sociais de uso. Compreender uma língua como estrutura uniforme, estática e desvinculada de seus usuários significa desconsiderar que os sistemas linguísticos se realizam em situações concretas de interação e se transformam à medida que circulam entre diferentes grupos. Essa compreensão também se aplica às línguas de sinais, embora a argumentação empregada para legitimar

seu estatuto linguístico tenha privilegiado, durante muito tempo, suas propriedades estruturais, deixando em segundo plano a heterogeneidade resultante de fatores linguísticos, sociais e estilísticos (Xavier, 2019, p. 48-49). Nessa direção, Monteagudo compreende as línguas como sistemas abertos, heterogêneos e dinâmicos, cuja transformação não impede seu funcionamento comunicativo, mas responde à diversidade interna das próprias comunidades de usuários (Monteagudo, 2011, p. 16 *apud* Barbosa Da Silva, 2025, p. 2).

No caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o reconhecimento de sua estrutura gramatical e de sua legitimidade como língua das comunidades surdas brasileiras não deve resultar na representação equivocada de que existiria uma forma única, homogênea e invariável de sinalização. Ao contrário, a Libras é produzida por sujeitos historicamente situados, pertencentes a diferentes gerações, regiões, grupos profissionais, redes de sociabilidade e trajetórias educacionais. Ela também se encontra em contato permanente com o português escrito e oralizado, com outras línguas de sinais e com distintas formas de comunicação visual. A sociolinguística permite, portanto, afastar julgamentos baseados nas categorias de “certo” e “errado”, demonstrando que as variedades linguísticas apresentam organização, complexidade e funcionalidade próprias (Rodrigues; Silva, 2017, p. 686-690). Reconhecer essa diversidade não fragiliza a unidade política da Libras; antes, amplia o

conhecimento sobre as variadas formas pelas quais ela se constitui, circula e expressa culturas e identidades surdas no Brasil (Barbosa Da Silva, 2025, p. 2-3).

A pluralidade da Libras pode ser observada em diferentes dimensões. A variação diatópica relaciona-se à distribuição geográfica dos usos linguísticos; a diastrática, às posições e aos grupos sociais; a diafásica, às situações e aos graus de formalidade; a diacrônica, às mudanças verificadas ao longo do tempo; e a diaglóssica, aos efeitos decorrentes do contato entre a Libras e o português. Essas dimensões não operam isoladamente, pois uma variante regional também pode estar associada à geração, à escolaridade, ao gênero, à profissão, ao período de aquisição da língua e aos contextos de interação. Por essa razão, a diversidade da Libras não pode ser explicada exclusivamente por diferenças entre estados ou municípios. Faz-se necessário observar como espaço, mobilidade, corpo, pertencimento comunitário e relações de poder participam conjuntamente da formação dos repertórios linguísticos.

A noção de territorialidade adotada neste estudo ultrapassa a identificação cartográfica do lugar em que determinado sinal foi registrado. O território é entendido como espaço socialmente construído, atravessado por memórias, instituições educacionais, associações de surdos, deslocamentos, redes familiares, ambientes profissionais e meios digitais. Os estudos realizados em Belém e

Parauapebas demonstraram a ocorrência de variação fonológica e lexical relacionada à distância geográfica, mas também evidenciaram interferências de fatores sociais e de gênero na produção dos participantes (Leal; Silva; Silva, 2022, p. 54, 62). De modo semelhante, a pesquisa desenvolvida na região metropolitana de São Luís encontrou diferentes realizações lexicais entre sinalizantes residentes em municípios próximos, reafirmando a necessidade de investigações capazes de descrever a heterogeneidade linguística das comunidades locais (Santos; Azevedo, 2024, p. 121-124). Esses resultados indicam que o território não funciona como simples cenário da variação, mas participa da constituição das formas linguísticas, dos repertórios compartilhados e dos sentidos de pertencimento.

Ao lado da dimensão territorial, a corporalidade ocupa posição central na realização da Libras. Por se tratar de uma língua de modalidade visual e espacial, sua produção mobiliza configurações e movimentos das mãos, localizações no corpo ou no espaço, orientações das palmas, expressões faciais, movimentos da cabeça, direção do olhar, postura e deslocamentos corporais. O corpo não é, nessa perspectiva, um suporte externo sobre o qual a língua seria acrescentada, mas parte de sua materialidade fonológica, gramatical, semântica e discursiva. Xavier e Barbosa verificaram variação interindividual e intraindividual na configuração de mão, na localização, no movimento, na orientação, no número de mãos, nas

marcações não manuais e em outras características articulatórias, como o contato entre os articuladores e a repetição do movimento (Xavier; Barbosa, 2014, p. 371-372, 407). A corporalidade permite, assim, investigar como diferentes modos de sinalizar se estabilizam ou se alternam sem que a compreensão da língua seja reduzida a um modelo idealizado de execução.

Entretanto, o conceito de corporalidade não se restringe à descrição anatômica dos articuladores. O corpo sinalizante também é histórico, cultural e político, pois carrega experiências de socialização, marcas identitárias, formas de expressividade e modos particulares de participação no mundo. Pagni e Martins compreendem a expressividade corporal como elemento constitutivo da diferença e do *ethos* surdo, destacando que gestos, performances e experiências visuais materializam modos singulares de existência e produção de sentidos (Pagni; Martins, 2019, p. 1-3). Sob esse entendimento, estudar corporalidades implica considerar simultaneamente a organização linguística da sinalização e as experiências socioculturais inscritas nos corpos das pessoas surdas. Evita-se, com isso, uma interpretação biomédica ou deficitária, reconhecendo o corpo como espaço de linguagem, interação, subjetivação e resistência.

A relação entre corpo e vida social torna-se particularmente visível nas marcações não manuais. Em pesquisa realizada com sinalizantes de Maceió, foram identificadas variações nas expressões

faciais e nas posturas corporais associadas à formação e à atuação profissional dos participantes, apontando para a existência de repertórios compartilhados por uma comunidade de prática (Valentim; Dizeu; Costa, 2020, p. 2-3, 23). Uma comunidade de prática se constitui quando seus integrantes mantêm engajamento suficientemente intenso em atividades comuns, desenvolvendo comportamentos, conhecimentos e recursos linguísticos compartilhados (Gonçalves, 2013, p. 111 *apud* Valentim; Dizeu; Costa, 2020, p. 7). Desse modo, determinada postura, expressão facial ou escolha lexical pode adquirir valor social no interior de um grupo, funcionando como índice de pertencimento, experiência, identidade profissional ou posicionamento discursivo.

A expressão “comunidades sinalizantes”, presente no título deste artigo, procura contemplar essa complexidade sem retirar das comunidades surdas seu protagonismo histórico e linguístico. O termo permite considerar as práticas de pessoas surdas com diferentes trajetórias de aquisição da Libras, professores, pesquisadores, tradutores, intérpretes, familiares e outros usuários que participam de redes de interação sinalizada. Não se pressupõe, contudo, que todos ocupem posições equivalentes na produção e na legitimação da língua. As relações entre esses participantes são marcadas por distintos níveis de fluência, autoridade, reconhecimento, formação e acesso aos espaços institucionais. A comunidade sinalizante deve ser

compreendida, portanto, como configuração dinâmica de sujeitos e práticas, e não como agrupamento uniforme definido apenas pelo uso de um código comum.

As condições de interação também interferem nas escolhas realizadas pelos sinalizantes. A comparação entre produções de um mesmo tradutor surdo em videoaulas e vídeos publicados no YouTube evidenciou alternâncias relacionadas ao registro, à simplificação articulatória e a características individuais, demonstrando que nem mesmo os ambientes considerados formais apresentam sinalização completamente uniforme (Machado; Weininger, 2018, p. 41-43). Em contextos especializados, a criação e a circulação de sinais-termo também respondem aos perfis sociais dos usuários, às instituições em que ocorrem as interações e às necessidades comunicativas de cada área. A existência de diferentes denominações para conceitos da eletrotécnica em instituições maranhenses, por exemplo, confirma que a comunicação especializada está sujeita à variação e não deve ser confundida com uma estrutura necessariamente homogênea (Santana; Santos, 2022, p. 5-6).

Apesar do avanço dos estudos fonológicos, lexicais, dialetológicos e sociolinguísticos sobre a Libras, ainda permanecem questões relacionadas à identificação das variáveis que condicionam determinadas escolhas, à existência de variedades macrorregionais, aos efeitos do contato linguístico e à avaliação social das variantes

pelas próprias comunidades sinalizantes (Xavier, 2019, p. 63-64). Não se trata de afirmar a inexistência de pesquisas sobre esses aspectos, mas de reconhecer que seus resultados frequentemente aparecem distribuídos em investigações que enfatizam isoladamente a região, os parâmetros articulatórios, o léxico, o perfil social ou o contexto comunicativo. Uma leitura articulada entre territorialidades, corporalidades e práticas comunitárias pode contribuir para uma compreensão mais abrangente da diversidade linguística da Libras.

Diante desse cenário, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as territorialidades, as corporalidades e as práticas desenvolvidas pelas comunidades sinalizantes participam da produção, da circulação e da avaliação social das variantes linguísticas da Libras? A questão parte do pressuposto de que as diferenças encontradas na sinalização não são aleatórias nem constituem falhas individuais, mas integram uma heterogeneidade organizada, condicionada por fatores internos e externos à língua. Investigar tais relações mostra-se relevante tanto para o desenvolvimento dos estudos sociolinguísticos da Libras quanto para o enfrentamento de práticas de correção, estigmatização e silenciamento de variedades regionais, sociais ou comunitárias.

O objetivo geral consiste em analisar como território, corpo e práticas comunitárias se articulam na constituição da variação linguística em Libras. Especificamente, busca-se discutir a diversidade

da Libras sob uma perspectiva sociolinguística; compreender a territorialidade como dimensão histórica e relacional da produção linguística; examinar a corporalidade como materialidade articulatória e experiência sociocultural; e refletir sobre o papel das comunidades sinalizantes na criação, manutenção, circulação e atribuição de valores às variantes. Com isso, pretende-se demonstrar que a variação é constitutiva da vitalidade da Libras e que sua descrição deve preservar a centralidade dos sujeitos surdos na produção de conhecimentos sobre a própria língua.

Para alcançar esses objetivos, desenvolve-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, abordagem qualitativa e orientação teórico-interpretativa, fundamentada em estudos brasileiros sobre sociolinguística das línguas de sinais, variação fonológica e lexical, dialetologia, corporalidade surda e comunidades de prática. O material analisado é composto por artigos científicos selecionados por sua aproximação com os três eixos conceituais propostos. Não se pretende estabelecer uma variedade ideal ou elaborar um inventário exaustivo das variantes da Libras, mas construir uma interpretação capaz de aproximar resultados produzidos em diferentes regiões, comunidades e contextos de sinalização.

Após esta introdução, o referencial teórico será organizado a partir da discussão da Libras como língua heterogênea, seguida pela análise das territorialidades e variedades regionais, das corporalidades

e dos parâmetros de produção dos sinais e, por fim, das práticas sociolinguísticas das comunidades sinalizantes. Nas serão retomadas as principais relações estabelecidas entre os três eixos, bem como suas contribuições para o reconhecimento da diversidade linguística, cultural e identitária da Libras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da variação linguística em Libras exige o abandono de concepções que representam as línguas como sistemas homogêneos, fechados e independentes das condições sociais de uso. A heterogeneidade não constitui uma imperfeição da estrutura, tampouco resulta da incapacidade dos usuários de seguirem determinada norma. Trata-se de uma propriedade constitutiva das línguas naturais, cuja manifestação pode ser condicionada por fatores internos, sociais, históricos, geográficos e estilísticos. Nas línguas de sinais, tais fatores atuam sobre diferentes níveis de organização, alcançando os parâmetros fonético-fonológicos, o léxico, a morfossintaxe, os recursos pragmáticos e a construção discursiva.

Xavier (2019, p. 48-49) observa que parte significativa da argumentação em favor do estatuto linguístico das línguas de sinais concentrou-se em demonstrar suas semelhanças estruturais com as línguas orais. Essa estratégia foi fundamental para combater a concepção de que os sinais seriam gestos aleatórios, mímicas ou

representações rudimentares. Entretanto, ao privilegiar a estrutura interna, frequentemente foram colocadas em segundo plano a diversidade dos usos, as relações sociais entre sinalizantes e as condições históricas de transformação das línguas sinalizadas. Conforme Schembri e Johnston, fatores linguísticos, sociais e estilísticos atuam de maneira articulada na produção da variação, não sendo possível atribuir uma escolha linguística a uma única causa isolada (Schembri; Johnston, 2012 *apud* Xavier, 2019, p. 49).

A sociolinguística possibilita recolocar os sujeitos, as comunidades e as práticas de interação no centro da análise. Rodrigues e Silva sistematizam essa perspectiva ao afirmarem:

Desse modo, para a sociolinguística, não existe língua fora do contexto social e toda língua é um conjunto de variedades; língua é um sistema constituído de heterogeneidade ordenada em que fatores linguísticos e extralinguísticos funcionam como condicionadores da variação e da mudança. A língua, nessa perspectiva, portanto, não pode ser analisada separada dos seus contextos de usos e, conseqüentemente, de seus falantes. Considerando que não há língua com apenas um falante, as línguas devem ser analisadas no contexto social em que falantes de diferentes idades, origem social, etnia, graus de escolaridade, sexo e gênero interagem. A gramática não é produto acabado e fechado que esses falantes devem aprender. A gramática é construída justamente por esses falantes em situações de interação em que sentidos são negociados. Desse modo, a história interna de uma língua não se desvincula da sua história externa, ou seja, da história de seus falantes (Rodrigues; Silva, 2017, p. 689).

A passagem evidencia que a gramática não antecede de maneira absoluta os sujeitos que utilizam a língua. Embora existam restrições estruturais e convenções compartilhadas, a organização linguística é continuamente atualizada nas interações. A noção de heterogeneidade ordenada permite compreender que duas ou mais formas podem expressar um mesmo significado sem que uma delas seja necessariamente incorreta. A coexistência de variantes obedece a regularidades, probabilidades de ocorrência, valores sociais e condições de adequação aos diferentes contextos.

A denominação singular “Libras” cumpre uma importante função jurídica, política e identitária, sobretudo diante da luta histórica das comunidades surdas pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos. Esse uso singular, entretanto, não deve ocultar a existência de variedades regionais, geracionais, sociais, estilísticas e de contato. Como observam Rodrigues e Silva, uma língua corresponde a “um conjunto de variedades a que se atribui um rótulo” (Rodrigues; Silva, 2017, p. 690). Assim, falar em Libras não significa postular que todos os sinalizantes brasileiros produzam os sinais da mesma forma, utilizem repertórios idênticos ou compartilhem as mesmas trajetórias de aquisição.

Barbosa da Silva (2025, p. 2-3) distingue diferentes dimensões da variação em Libras: a diatópica, vinculada ao espaço geográfico; a diacrônica, relacionada às mudanças históricas; a diafásica,

condicionada pelas situações de uso; a diastrática, referente aos grupos e estratos sociais; e a diaétnica, associada às identificações étnicas e culturais. O autor acrescenta a variação diaglössica, produzida pelo contato entre Libras e português. Essa última dimensão pode ser percebida em um contínuo no qual determinadas formas de sinalização apresentam maior influência da linearidade, da datilologia e de estruturas do português, enquanto outras recorrem mais intensamente à simultaneidade, à espacialidade, aos classificadores e às expressões corporais próprias da Libras (Barbosa Da Silva, 2025, p. 20-22).

Não se trata de separar os sinalizantes em grupos linguisticamente “puros” ou “contaminados”, pois todo contato linguístico produz empréstimos, alternâncias, sobreposições e reorganizações estruturais. A rejeição de determinadas formas por serem consideradas excessivamente influenciadas pelo português pode produzir hierarquias internas e preconceito entre os próprios usuários da Libras. Uma perspectiva sociolinguística não ignora as diferenças entre Libras e português sinalizado, mas procura descrevê-las, identificar suas condições de produção e compreender os valores atribuídos a elas pelas comunidades.

A dimensão diafásica também demonstra que o mesmo sinalizante pode ajustar sua produção conforme o ambiente, o interlocutor, o gênero discursivo e a finalidade comunicativa. Machado e Weininger (2018, p. 61-63), ao compararem produções de

atores-tradutores surdos em videoaulas acadêmicas e vídeos espontâneos disponibilizados no YouTube, encontraram diferenças na configuração de mão, no movimento, na localização, na orientação e no número de mãos. Os autores relacionaram essas ocorrências a processos de economia articulatória, idioletos e mudanças entre registros formais e informais. A presença de variantes em materiais acadêmicos demonstra que a formalidade não elimina a heterogeneidade nem conduz automaticamente a uma sinalização uniforme.

No plano lexical, Silva e Burgeile (2018, p. 367-369) analisaram diferentes formas de produção do sinal correspondente a “trança”. As variantes apresentaram mudanças nas configurações de mão e nos movimentos, mas conservaram elementos articulatórios e semânticos suficientes para garantir a compreensão. Os participantes reconheciam a forma registrada no dicionário e, simultaneamente, mantinham as variantes aprendidas em seus espaços de convivência. O caso evidencia que o dicionário registra possibilidades da língua, não a totalidade de seus usos. Também demonstra que a mobilidade de pessoas surdas provenientes de diferentes regiões amplia o contato entre repertórios e favorece a circulação de variantes.

A descrição sociolinguística da Libras deve, portanto, afastar-se de dois extremos. O primeiro corresponde à imposição de uma forma única, geralmente legitimada por dicionários, instituições ou

grupos de maior prestígio. O segundo consiste em tratar qualquer diferença como inteiramente livre e desprovida de condicionamentos. Entre essas posições, situa-se a análise da heterogeneidade organizada, interessada em verificar quais elementos permanecem estáveis, quais se alternam e de que modo os fatores sociais participam dessa alternância. Xavier (2019, p. 63-64) destaca que ainda permanecem abertas questões sobre variedades macrorregionais, contato com o português, alternância de códigos, variantes fonológicas, lexicais, morfossintáticas e discursivas, bem como sobre a eventual constituição de uma variedade considerada padrão.

A variação diatópica costuma ser associada às diferenças linguísticas entre regiões, estados ou municípios. Contudo, a noção de territorialidade permite ampliar essa interpretação. O território não representa apenas um ponto físico em um mapa, mas um espaço constituído por relações sociais, memórias, movimentos migratórios, instituições educacionais, associações de surdos, redes profissionais e formas de circulação da língua. Uma variante pode adquirir força em determinada localidade porque é compartilhada em uma escola, difundida por lideranças surdas, empregada em cursos de formação ou transmitida entre gerações de sinalizantes.

A Dialetoлогия e a Geolinguística oferecem instrumentos para registrar a distribuição espacial das variantes, mas sua aplicação à Libras requer atenção às características visuais da língua e às

trajetórias de aquisição dos participantes. A idade em que a pessoa teve contato com a Libras, as instituições frequentadas, os deslocamentos entre cidades e a participação em redes digitais podem interferir na configuração do repertório. Consequentemente, o local de residência atual não explica isoladamente as escolhas linguísticas de um sinalizante.

Leal, Silva e Silva (2022, p. 54) investigaram a ocorrência de variação fonológica e lexical entre participantes surdos de Belém e Parauapebas, no Pará. As autoras analisaram diferentes produções motivadas por estímulos visuais e consideraram configurações de mão, movimentos, localização, orientação e expressões não manuais. Os resultados foram sintetizados nos seguintes termos:

A partir das nossas análises, com foco na Dialectologia Pluridimensional, constatamos que existe a presença tanto da variação lexical quanto fonológica nos municípios pesquisados. Dentre os quatro indivíduos surdos que foram entrevistados, foi constatada variação diante das imagens apresentadas. Em síntese, ao analisar a variação fonológica da Língua Brasileira de Sinais, ficou evidente que tal variação ocorreu devido à mudança de um determinado constituinte fonológico que, no caso das nossas análises, configurou-se na mudança da configuração das mãos e movimento. Porém, nesse tipo de variação fonológica identificamos, também, a influência da iconicidade na criação dos sinais, como no caso da variante “moto” (Leal; Silva; Silva, 2022, p. 62).

A pesquisa evidencia que a variação regional pode atingir um constituinte fonológico específico ou envolver a substituição mais abrangente da forma lexical. Ao mesmo tempo, a amostra reduzida recomenda cautela quanto à atribuição automática de uma variante a toda a comunidade de um município. As próprias autoras identificaram possíveis relações com fatores sociais e de gênero, reafirmando o caráter pluridimensional da investigação (Leal; Silva; Silva, 2022, p. 62). Uma cartografia sociolinguística da Libras não deve apenas localizar sinais, mas relacioná-los às histórias dos sinalizantes e às redes nas quais foram aprendidos e utilizados.

Essa necessidade também aparece no estudo de Santos e Azevedo (2024, p. 143-145), realizado com oito sinalizantes residentes em São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar. Embora os municípios pertençam à mesma região metropolitana, foram encontradas diferentes formas de sinalizar o item lexical “camaleão”. A variabilidade observada não permitiu estabelecer uma variante exclusiva para cada localidade, mas revelou o conhecimento dos participantes sobre diferentes possibilidades de composição e referenciação. O resultado é metodologicamente relevante porque mostra que a proximidade geográfica não produz uniformidade e que uma amostra ampliada é indispensável para diferenciar padrões comunitários de usos idioletais.

No Acre, Lima, Garcia e Souza (2024, p. 313-315) investigaram os sinais correspondentes às profissões “dentista” e “professor(a)” no Inventário de Libras de Rio Branco. Os participantes foram organizados por faixa etária e gênero, e suas produções foram registradas e analisadas por meio do *SignWriting*. Foram identificadas variações nos movimentos, nas configurações de mão, nos pontos de articulação e na direção dos movimentos. No sinal “dentista”, por exemplo, as diferenças atingiram o movimento e, em algumas produções, os pontos articulatorios; em “professor(a)”, concentraram-se especialmente na direcionalidade e na bidirecionalidade do movimento (Lima; Garcia; Souza, 2024, p. 329).

Os inventários linguísticos desempenham papel importante porque registram usos de comunidades que historicamente tiveram pouca presença em materiais lexicográficos nacionais. Entretanto, inventariar não significa fixar definitivamente uma forma para cada região. Um corpus representa determinado recorte temporal e social. Mudanças geracionais, deslocamentos populacionais, circulação de vídeos e contato com sinalizantes de outros estados podem modificar a frequência das variantes. O valor do inventário reside precisamente na possibilidade de documentar essa diversidade e acompanhar suas transformações.

A relação entre língua e território aparece de maneira particularmente expressiva na toponímia. Urbanski, Ferreira e Xavier

(2020, p. 234-236) analisaram 888 sinais que designam cidades pertencentes a 14 estados brasileiros e regiões administrativas do Distrito Federal. A maioria dos topônimos investigados apresentou algum tipo de influência do português, especialmente mediante combinações de letras do alfabeto manual com outros parâmetros da Libras. Também foram identificados calques, inicializações, soletrações e topônimos formados sem influência direta do português.

Os resultados demonstram que nomear um lugar em Libras não corresponde apenas a traduzir seu nome escrito. Os sinais toponímicos podem fazer referência a elementos históricos, culturais, visuais, ambientais ou políticos associados à localidade. Ao circularem, esses sinais organizam uma geografia visual compartilhada pelas comunidades. Urbanski, Ferreira e Xavier (2020, p. 263-264) alertam, entretanto, que os dados analisados correspondem apenas a parte dos municípios e não representam as regiões brasileiras de forma equilibrada. Essa limitação reforça a necessidade de participação das comunidades locais na documentação dos sinais que designam seus próprios territórios.

A territorialidade também se produz em espaços institucionais próximos. Santana e Santos (2022, p. 14-16) compararam 120 sinais-termo da área de eletrotécnica presentes em glossários do IFMA/Monte Castelo e do SENAI-MA. Embora as instituições estivessem localizadas na mesma região e trabalhassem com o mesmo

domínio profissional, apenas um sinal-termo coincidiu integralmente. As diferenças foram relacionadas à influência do português escrito, à derivação de outros sinais, à interpretação dos conceitos e às experiências dos grupos responsáveis pelos materiais. Portanto, não apenas cidades ou estados produzem repertórios específicos; escolas, universidades, associações e ambientes profissionais também constituem territórios sociolinguísticos.

Em regiões de baixa densidade demográfica, o território pode determinar as próprias possibilidades de acesso à Libras. Santos (2023, p. 177-179) mostra que pessoas surdas residentes em municípios distantes dos grandes centros do Tocantins enfrentam escassez de cursos, profissionais fluentes, espaços bilíngues e oportunidades de convivência com outros sinalizantes. Nessas circunstâncias, são empregadas diferentes estratégias, como sinais familiares, gestos, expressões corporais, leitura labial, escrita e recursos tecnológicos. Esse quadro evidencia uma desigualdade territorial: enquanto determinados centros concentram instituições e redes de circulação da Libras, outras localidades permanecem com acesso descontínuo aos direitos linguísticos.

Territorialidades, portanto, não devem ser convertidas em fronteiras rígidas entre variedades. Os territórios são permeáveis, conectados e continuamente reorganizados pelos deslocamentos de seus habitantes. O sinalizante pode incorporar formas aprendidas na

família, na escola, em associações, em cursos superiores, em comunidades religiosas, no trabalho ou nas redes sociais. A análise diatópica torna-se mais consistente quando considera essas múltiplas camadas e evita atribuir cada variante exclusivamente ao endereço atual do participante.

A corporalidade constitui uma dimensão incontornável da Libras, pois a língua se materializa por meio de articuladores manuais e não manuais percebidos visualmente. Configurações de mão, movimentos, localizações, orientações, expressões faciais, direção do olhar, inclinação da cabeça, postura e deslocamento do tronco participam da organização linguística. O corpo não representa um recurso adicional empregado após a formulação da mensagem; ele integra a produção fonológica, morfossintática, semântica, pragmática e discursiva.

Os estudos iniciados por Stokoe demonstraram que os sinais não são unidades globais ou desenhos indivisíveis. Eles podem ser decompostos em parâmetros menores e contrastivos, inicialmente definidos como configuração de mão, localização e movimento. Posteriormente, orientação da palma e marcações não manuais foram incorporadas às descrições das línguas de sinais (Stokoe, 1960 *apud* Xavier; Barbosa, 2014, p. 373-375). A adoção de termos como fonética, fonologia e pronúncia não implica equiparar corporalidade e

sonoridade, mas reconhecer níveis de organização equivalentes em modalidades distintas.

Xavier e Barbosa esclarecem o emprego da noção de pronúncia nas línguas sinalizadas:

O uso dos termos fonética, fonologia, ou mesmo pronúncia em referência a línguas que se manifestam visualmente, e não sonoramente, pode causar um certo estranhamento no leitor com pouca ou nenhuma familiaridade com as línguas de sinais. [...] Dessa forma, quando falamos neste artigo de diferentes pronúncias dos sinais da língua brasileira de sinais (libras), referimo-nos às formas distintas que estes podem assumir nas produções de diferentes sinalizadores ou de um mesmo sinalizador, sem que isso represente qualquer alteração em seu significado (Xavier; Barbosa, 2014, p. 372).

A definição é importante porque situa a variação na realização concreta dos sinais. Assim como uma palavra oral pode apresentar pronúncias diferentes sem perder seu significado, um sinal pode sofrer alterações articulatórias reconhecidas como realizações possíveis da mesma unidade lexical. Na análise de 60 sinais produzidos por 12 participantes, Xavier e Barbosa (2014, p. 407-408) identificaram variação nos parâmetros tradicionalmente descritos e em outros aspectos, como presença ou ausência de contato entre os articuladores, repetição do movimento, flexão do antebraço, atividade da mão não dominante e oralização parcial ou total da palavra correspondente em português.

A variação pode ocorrer entre diferentes sujeitos ou nas produções sucessivas de um mesmo sinalizante. Essa distinção impede que se associe toda diferença a um dialeto regional. Xavier e Barbosa (2017, p. 983-984) observam que uma das dificuldades enfrentadas na descrição da Libras decorre da necessidade de distinguir fenômenos idioletais, estilísticos, socioletais e dialetais. Também é necessário diferenciar as variantes reconhecidas pela comunidade das produções atípicas que causam ruptura de compreensão. A variação típica preserva elementos de estabilidade que permitem ao interlocutor reconhecer realizações diferentes como pertencentes ao mesmo sinal.

Ao examinarem seis sinais produzidos três vezes por 12 participantes surdos de São Paulo, Xavier e Barbosa (2017, p. 1002-1004) verificaram que alguns itens apresentaram maior estabilidade, enquanto outros variaram em múltiplos parâmetros. A descrição do que permanece constante é tão relevante quanto o registro do que se modifica. Sem esse conhecimento, corre-se o risco de classificar como “erro” uma realização legítima ou, no sentido inverso, interpretar como simples variante uma produção que não é reconhecida pela comunidade e compromete a comunicação.

A atuação de variáveis sociais sobre os parâmetros corporais precisa ser demonstrada empiricamente, não pressuposta. Andrade, Hora e Aguiar (2015, p. 331-332), ao investigarem produções de homens e mulheres, constataram variação na configuração de mão,

localização, movimento e orientação. Entretanto, os resultados não permitiram atribuir tais diferenças à variável sexo, considerada pouco relacionada ao fenômeno analisado. A conclusão é relevante porque impede explicações essencialistas, segundo as quais homens e mulheres sinalizariam necessariamente de maneiras distintas. Os efeitos de gênero, idade ou escolaridade dependem do corpus, da comunidade, do item lexical e das circunstâncias de interação.

As marcações não manuais ampliam o alcance da corporalidade linguística. Movimentos de sobrancelhas, olhos, bochechas, boca, cabeça, ombros e tronco podem marcar estruturas interrogativas, negativas, intensificação, afetividade, posicionamento discursivo e componentes lexicais. Elas não devem ser tratadas como gestos ornamentais, pois sua ausência ou modificação pode alterar o sentido. Valentim, Dizeu e Costa (2020, p. 2-3) encontraram variações nas marcações não manuais e nas posturas corporais empregadas por participantes surdos de Maceió. Parte dessas escolhas estava relacionada à formação e à atuação profissional dos integrantes de uma comunidade de prática.

A corporalidade, contudo, não se encerra na descrição dos parâmetros. O corpo sinalizante é atravessado por experiências visuais, processos de subjetivação, memórias educacionais, relações de poder e identificações culturais. Pagni e Martins formulam essa ampliação conceitual nos seguintes termos:

O *ethos* surdo se constitui pelas diferenças e é efeito das marcas de uma expressividade que se estende aos corpos. Os estudos numa perspectiva cultural da surdez, da qual somos parceiros, agenciam-na por seus marcadores linguísticos e culturais. Nossa mirada abrange as particularidades linguísticas, de uma língua de modalidade gesto-visual, mas amplia a perspectiva ao dar ênfase aos restos-acontecimentos que são efeitos das sensações surdas, das performances corporais, dos gestos e da expressividade do pensamento surdo que se produz nesse acontecimento único que funda a experiência do ser surdo (Pagni; Martins, 2019, p. 1).

Essa abordagem permite distinguir corporalidade de uma leitura meramente anatômica. O corpo não é apenas o lugar físico em que as mãos se movem, mas o campo no qual experiências linguísticas, afetivas, culturais e políticas se materializam. Pagni e Martins (2019, p. 16-17) defendem que gestualidade, fisionomia, movimento e expressividade ultrapassam a estrutura estritamente gramatical, ainda que participem da produção dos sentidos e das formas de vida surda. Desse modo, a língua-corpo não pode ser reduzida a um conjunto mecânico de configurações e trajetórias.

Oliveira e Melo (2021, p. 55-56) também evidenciam que o corpo surdo é produzido em relações discursivas. Ao analisarem uma narrativa humorística divulgada no YouTube, as autoras mostram como gestos, sinais, expressões faciais e posicionamentos corporais participam da constituição de identidades e das disputas entre saberes sobre a surdez. A fluência em Libras e o pertencimento às comunidades podem conferir autoridade a determinados sujeitos,

enquanto aqueles que desconhecem a língua são reposicionados nas relações de interação.

Na análise das autoras, a Libras, mais do que um recurso comunicativo, corresponde ao “próprio corpo em processo de interação social” (Oliveira; Melo, 2021, p. 62). Essa afirmação não apaga a estrutura linguística; ao contrário, evidencia que a estrutura é corporificada e socialmente acionada. A sinalização manifesta simultaneamente parâmetros fonológicos, escolhas lexicais, atitudes, identidades e posições discursivas. Por isso, o eixo das corporalidades precisa articular duas dimensões complementares: a materialidade linguístico-articulatória e a experiência histórico-cultural do corpo surdo.

A expressão “comunidades sinalizantes” permite compreender a Libras como prática produzida em redes de interação, sem retirar das pessoas surdas seu protagonismo histórico. A comunidade não é definida apenas pela presença de sujeitos em uma mesma cidade nem pelo compartilhamento abstrato de uma língua. Ela se constitui por relações de convivência, repertórios, objetivos, normas, identificações e avaliações sobre as formas de sinalizar. Associações, escolas, universidades, igrejas, famílias, movimentos sociais, ambientes profissionais e redes digitais podem formar espaços comunitários com diferentes graus de estabilidade.

A sociolinguística da terceira onda desloca parte da análise das categorias sociais previamente estabelecidas para as práticas por meio das quais os sujeitos produzem pertencimentos e significados. Gonçalves define comunidade de prática como um agrupamento no qual os participantes se envolvem intensamente em atividades comuns e constroem práticas sociais compartilhadas (Gonçalves, 2013, p. 111 *apud* Valentim; Dizeu; Costa, 2020, p. 7). O conceito inclui engajamento mútuo, objetivos negociados e repertório compartilhado, abrangendo recursos linguísticos, gestos, rotinas, comportamentos e conhecimentos especializados.

A pesquisa de Valentim, Dizeu e Costa mostra como práticas profissionais podem adquirir expressão corporal e linguística:

Diante dos resultados obtidos, é possível concluir que as variações no parâmetro de marcações não manuais, bem como os movimentos encontrados na comunidade formada por graduados ou graduandos em Letras/Libras ou Pedagogia G1 apontam para um pertencimento a uma comunidade de prática específica. Essa percepção é evidenciada por meio da troca de repertório linguístico comum entre os membros, no que tange ao uso de marcações não manuais, mudança de postura e mãos em repouso. Essas marcações, portanto, não são aleatórias como indica a literatura da área (Valentim; Dizeu; Costa, 2020, p. 23).

A passagem demonstra que o pertencimento comunitário pode ser indiciado por escolhas sutis. A postura assumida diante do interlocutor, a organização das mãos em repouso e o uso de expressões

não manuais revelam experiências e modelos de atuação. Participantes em formação podem aproximar sua sinalização da produção de profissionais já reconhecidos, incorporando recursos que simbolizam competência e pertencimento. A variante, nessa perspectiva, não apenas transmite uma informação; ela participa da construção social do sinalizante.

Silva e Dizeu (2017, p. 47-48) analisaram a variação da Libras em Maceió com 23 participantes, considerando sexo, idade e escolaridade. Foram observadas diferenças na configuração de mão, no movimento e no ponto de articulação. Naquela amostra, participantes do sexo feminino, entre 33 e 41 anos e com escolaridade entre o primeiro e o quinto ano apresentaram maior número de variações (Silva; Dizeu, 2017, p. 62-63). Esses resultados não devem ser transformados em características universais das mulheres, das pessoas dessa faixa etária ou com esse nível de escolarização. Eles descrevem uma correlação localizada, que precisa ser confrontada com outros corpora e contextos.

A comparação com Andrade, Hora e Aguiar (2015, p. 331-332), que não encontraram efeito significativo da variável sexo, confirma a necessidade de interpretações não essencialistas. Resultados diferentes podem decorrer dos itens analisados, da composição das amostras, das histórias educacionais, das regiões e dos procedimentos de coleta. As variáveis sociais não atuam como causas

automáticas; elas adquirem significado no interior de comunidades e práticas específicas.

As trajetórias de aquisição constituem outro fator decisivo. Rubio e Souza (2021, p. 3-4) caracterizaram sociolinguisticamente a comunidade surda de São Carlos e identificaram um contexto de bilinguismo bimodal Libras-português. Os participantes utilizavam línguas de modalidades diferentes, sendo a Libras visual-espacial e o português empregado principalmente pela escrita. A aquisição das duas línguas ocorreu de maneira heterogênea, condicionada pelo ambiente familiar, pelas experiências escolares, pelas relações sociais e pelo acesso a recursos tecnológicos.

Os resultados indicaram que parte expressiva dos participantes teve contato tardio com a primeira língua e que a casa raramente foi apontada como espaço de aquisição da Libras. Escola, igreja, associação e contato com outros surdos desempenharam funções relevantes. O português escrito conservou elevado prestígio e foi utilizado em diferentes contextos, embora a Libras fosse a língua mais acessível à experiência visual dos participantes (Rubio; Souza, 2021, p. 28-30). A comunidade sinalizante, portanto, encontra-se atravessada pelo bilinguismo, pela desigualdade de status entre as línguas e pelas diferentes oportunidades de aquisição.

As condições encontradas em regiões remotas do Tocantins tornam essa desigualdade ainda mais visível. Santos (2023, p. 190-

193) verificou que participantes surdos empregavam Libras, português escrito, gestos, sinais familiares, expressões faciais, leitura labial e recursos icônicos conforme os interlocutores e as situações. A diversidade dessas estratégias não deve ser descrita simplesmente como ausência ou deficiência de língua. Ela revela formas de interação construídas em territórios nos quais o acesso contínuo à Libras foi historicamente negado.

Ao mesmo tempo, é necessário evitar a romantização da privação linguística. A criatividade comunicativa das pessoas surdas não substitui o direito de adquirir precocemente uma língua plenamente acessível. Quando faltam escolas bilíngues, profissionais capacitados e espaços de convivência entre sinalizantes, as possibilidades de participação social, educacional e política tornam-se desiguais. O reconhecimento das práticas locais deve coexistir com a defesa da ampliação do acesso à Libras e à educação bilíngue.

As comunidades também são atravessadas por relações de poder. Oliveira e Melo (2021, p. 55-56) observam que associações, formação acadêmica e experiência linguística podem funcionar como critérios de legitimação dos sujeitos autorizados a registrar sinais, elaborar materiais e representar a comunidade. Esses critérios fortalecem o protagonismo surdo, mas também podem criar fronteiras internas entre quem é reconhecido como sinalizante legítimo e quem

ocupa posições periféricas. Identidades, repertórios e autoridades comunitárias não são homogêneos ou definitivamente estabelecidos.

A escolha da expressão “comunidades sinalizantes”, no plural, procura reconhecer tal complexidade. Pessoas surdas com aquisição precoce ou tardia, surdos oralizados, professores, tradutores, intérpretes, pesquisadores, familiares e outros usuários podem participar das redes de circulação da Libras, embora ocupem posições distintas. O emprego do termo não deve diluir a centralidade política das comunidades surdas, responsáveis pela preservação, expansão e reivindicação pública da língua. Seu propósito é destacar que os fenômenos sociolinguísticos emergem das relações entre sujeitos, práticas, territórios e instituições.

As transformações tecnológicas ampliaram significativamente os espaços de produção e circulação da Libras. Antes da popularização das plataformas digitais, a difusão de variantes dependia principalmente do contato presencial em escolas, associações, encontros e movimentos sociais. Vídeos, redes sociais e aplicativos de mensagens possibilitaram que formas produzidas em determinada região fossem rapidamente conhecidas, avaliadas, incorporadas ou rejeitadas por sinalizantes de outros lugares. A circulação digital não elimina as territorialidades; ela cria conexões entre territórios e reorganiza a escala de difusão dos sinais.

Francisco e Machado (2022, p. 145-146) analisaram a produtividade lexical da Libras durante a pandemia de Covid-19. A necessidade de divulgar informações sobre saúde estimulou a criação e a circulação de sinais-termo em vídeos e redes sociais. Como diferentes grupos produziram denominações para conceitos emergentes, tornou-se possível observar variantes relacionadas a “coronavírus”, “quarentena”, “pandemia” e outros termos. A rápida difusão respondeu a uma necessidade comunicativa concreta e evidenciou a capacidade produtiva da língua.

As autoras ressaltam que o registro desses sinais contribui para compreender a realidade linguística vivida durante a crise sanitária, mas defendem o respeito à língua utilizada em cada região e à cultura local das pessoas surdas (Francisco; Machado, 2022, p. 160-161). Essa observação impede que a variante com maior visibilidade digital seja automaticamente considerada a única forma legítima. A quantidade de visualizações, o prestígio institucional do produtor e o alcance de determinada plataforma podem aumentar a circulação de um sinal sem apagar as alternativas comunitárias.

Os vídeos também modificam a relação entre formalidade e espontaneidade. Machado e Weininger (2018, p. 61-63) demonstraram que produções acadêmicas podem conter simplificações, idioletos e escolhas associadas ao registro informal, enquanto vídeos espontâneos podem mobilizar formas convencionalizadas. Desse modo, não é

possível classificar a variante apenas com base no suporte em que aparece. A análise precisa considerar gênero discursivo, preparação prévia, público, finalidade, posição da câmera, condições de gravação e grau de monitoramento da sinalização.

A documentação por dicionários, glossários e inventários é indispensável, mas não constitui uma atividade neutra. Registrar um sinal envolve selecionar participantes, estabelecer critérios, definir glosas, escolher variantes e decidir quais informações sociais acompanharão o material. Quando apenas uma forma é apresentada sem localização, contexto ou perfil dos usuários, pode-se produzir a impressão de que as demais realizações são inadequadas. Machado e Weininger (2018, p. 61-62) observam que muitos dicionários registram sinais fora do contexto e não contemplam a diversidade das expressões naturais.

A terminologia especializada torna esse debate particularmente relevante. Santana e Santos (2022, p. 14) diferenciam a normalização, entendida como organização compartilhada dos repertórios, da normatização, concebida como prescrição de uma forma obrigatória. Para os autores, a tentativa de prescrever termos sem descrever os usos efetivos constitui uma “iniciativa fadada ao fracasso” (Santana; Santos, 2022, p. 14). As áreas técnicas necessitam de clareza comunicativa, mas essa necessidade não exige o apagamento das variantes.

Uma política terminológica democrática pode registrar formas concorrentes, identificar seus contextos de utilização, apresentar conceitos e promover discussões com profissionais surdos e demais especialistas. No estudo da eletrotécnica, a diversidade dos sinais-termo refletiu maneiras distintas de compreender os conhecimentos especializados e experiências particulares dos grupos institucionais. A normalização deve emergir da negociação entre usuários, não de uma decisão externa orientada exclusivamente pela busca de uniformidade (Santana; Santos, 2022, p. 14-16).

O mesmo princípio se aplica aos inventários regionais e à documentação toponímica. O registro dos sinais de cidades brasileiras revela processos de contato com o português, criação comunitária, inicialização, composição e motivação cultural. Entretanto, uma base de dados não encerra a história do topônimo. Outros sinais podem coexistir, desaparecer, ampliar sua circulação ou mudar de forma. Urbanski, Ferreira e Xavier (2020, p. 263-264) reconhecem a necessidade de ampliar a amostra e aprofundar as categorias empregadas na descrição.

A avaliação das variantes envolve ainda prestígio, estigma e relações de poder. Uma forma pode ser valorizada por aparecer em materiais acadêmicos, ser empregada por professores conhecidos ou circular em instituições nacionais. Outras podem ser classificadas como locais, antigas, informais ou influenciadas pelo português. Essas

classificações não são estritamente linguísticas: elas refletem posições sociais e disputas sobre quem pode definir a forma considerada legítima.

Barbosa da Silva (2025, p. 22) adverte que variedades diaglóssicas pouco estudadas podem sofrer preconceito dentro das próprias comunidades. Todas, entretanto, apresentam organização gramatical e participam da expressão de culturas e identidades surdas. Combater o preconceito não significa afirmar que todas as produções são intercambiáveis em qualquer situação, mas substituir julgamentos intuitivos por descrição, análise contextual e reconhecimento dos repertórios dos sujeitos.

As territorialidades, as corporalidades e as práticas comunitárias encontram-se, portanto, profundamente articuladas. O território organiza encontros, instituições e redes de circulação; o corpo materializa parâmetros, experiências e posicionamentos; e as comunidades atribuem sentidos, valores e funções às variantes. Nenhuma dessas dimensões explica isoladamente a diversidade da Libras. Uma diferença de configuração de mão pode estar vinculada à região, à geração, à economia articulatória, à situação comunicativa ou ao repertório de uma comunidade profissional. A determinação de seus condicionamentos depende da observação sistemática dos usos.

Essa perspectiva desloca a investigação de uma pergunta normativa - “qual é o sinal correto?” - para questões propriamente

sociolinguísticas: quais formas coexistem, quem as utiliza, em quais situações, como circulam, que significados sociais assumem e como são avaliadas pelos próprios sinalizantes? Ao formular tais perguntas, torna-se possível reconhecer a variação não como ameaça à Libras, mas como evidência de sua vitalidade, de sua historicidade e de sua capacidade de responder às múltiplas experiências das comunidades sinalizantes brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida demonstrou que a variação linguística constitui uma propriedade inerente à Libras, manifestando-se nos níveis fonológico, lexical, terminológico e discursivo. As diferentes formas de sinalização não representam desvios aleatórios, mas realizações condicionadas por fatores geográficos, sociais, históricos, articulatórios e contextuais.

As territorialidades evidenciam que os repertórios são construídos em cidades, instituições, espaços educacionais, associações e ambientes digitais. As corporalidades, por sua vez, revelam que mãos, expressões faciais, movimentos e posturas participam tanto da estrutura linguística quanto da constituição cultural e identitária dos sujeitos surdos. Nas comunidades sinalizantes, essas variantes circulam, são compartilhadas e recebem diferentes valores sociais.

Conclui-se que reconhecer a pluralidade da Libras não enfraquece sua unidade linguística e política. Ao contrário, contribui para combater o preconceito, evitar padronizações impositivas e valorizar as experiências das comunidades surdas brasileiras. Torna-se necessário ampliar pesquisas com diferentes regiões, gerações e contextos de uso, assegurando o protagonismo dos sinalizantes surdos na documentação, na interpretação e na valorização da diversidade da Libras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de; HORA, Dermeval da; AGUIAR, Marígia Ana de Moura. O papel da variável sexo na variação fonológica da Libras. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 317-337, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5380/rabl.v14i1.42497>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1243>. Acesso em: 3 ago. 2026.

BARBOSA DA SILVA, Diego. Uma Libras ou muitas Libras? Apontamentos sociolinguísticos sobre línguas de sinais no Brasil. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, e019009, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-9>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/72504>. Acesso em: 3 ago. 2026.

FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; MACHADO, Vanessa Lima Vidal. A produtividade e a variação lexical da Libras durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 12, n. 26, p. 145-161, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.51951/ti.v12i26.p145-161>. Disponível em:
<https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17397>. Acesso em: 3 ago. 2026.

LEAL, Melissa Maynara dos Passos; SILVA, Jéssica Bruna Menezes; SILVA, Greize Alves da. Estudo dialetológico da Língua Brasileira de Sinais: análise cartográfica da variação fonológica-lexical-diatópica nos municípios de Belém e Parauapebas, PA.

Humanidades & Inovação, Palmas, v. 9, n. 14, p. 53-63, 2022.

Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5472>. Acesso em: 3 ago. 2026.

LIMA, Israel Queiroz de; GARCIA, Rosane; SOUSA, Alexandre Melo de. A variação fonológica e lexical de sinais de profissões no Inventário de Libras de Rio Branco, Acre. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 25, n. 1, p. 313-332, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.13102/cl.v25i1.11756>. Disponível em:

<https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/11756>. Acesso em: 3 ago. 2026.

MACHADO, Vanessa Lima Vidal; WEININGER, Markus Johannes. As variantes da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Transversal – Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 41-65, 2018.

Disponível em:

<https://www.periodicos.ufc.br/transversal/article/view/33414>. Acesso em: 3 ago. 2026.

OLIVEIRA, Silvana Tobias; MELO, Silvia Mara de. O corpo surdo no discurso humorístico: a Libras como saber-poder. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 22, n. esp., p. 49-64, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.13102/cl.v22iEsp..7336>. Disponível em:

<https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/7336>. Acesso em: 3 ago. 2026.

PAGNI, Pedro Angelo; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e88, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38222>. Acesso em: 3 ago. 2026.

RODRIGUES, Angélica; ALMEIDA-SILVA, Anderson. Reflexões sociolinguísticas sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 686-698, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v46i2.1673>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1673>. Acesso em: 3 ago. 2026.

RUBIO, Cássio Florêncio; SOUZA, Joyce Cristina. Perfil sociolinguístico dos surdos de São Carlos: o bilinguismo bimodal Libras/Língua Portuguesa. **Signótica**, Goiânia, v. 33, e68412, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v33.68412>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/68412>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SANTANA, Brandon Jhonata Cardoso; SANTOS, Georgiana Marcia Oliveira. A variação denominativa em Libras no Maranhão: uma análise de sinais-termo da eletrotécnica usados no IFMA/Monte Castelo e no SENAI-MA. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813v61n120228667728>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8667728>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SANTOS, Fernando Cardoso dos. Perfil sociolinguístico dos surdos em regiões de baixa demografia no estado do Tocantins. **The**

ESpecialist, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 176-194, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2023v44i1e61873>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/61873>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SANTOS, Wendel Silva dos; AZEVEDO, Renan Pires. Um estudo de variação lexical em Libras entre surdos residentes da Região Metropolitana de São Luís, Maranhão. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 121-148, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94730>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/94730>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SILVA, Maria Norma Lopes Souza; BURGEILE, Odete. A variação linguística no léxico em Libras. **Revista Ecos**, Cáceres, v. 24, n. 1, p. 352-372, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30681/23163933v24i01352372>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/3050>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SILVA, Priscila Rufino da; DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. Variação linguística na Língua Brasileira de Sinais utilizada em Maceió/Alagoas. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 58, p. 47-67, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2017v1n58p47-67>. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/3167>. Acesso em: 3 ago. 2026.

URBANSKI, Ítalo Rullian Webster; FERREIRA, Daiane; XAVIER, André Nogueira. Contribuições aos estudos toponímicos da Libras através da análise de sinais que designam cidades brasileiras. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 234-267, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/Lex11-v6n1a2020-13>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/57728>. Acesso em: 3 ago. 2026.

VALENTIM, Ana Clara Pereira; DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; COSTA, Priscila Rufino da Silva. Marcação não manuais na Língua Brasileira de Sinais utilizada em Maceió: delineamentos de uma comunidade de prática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 1-26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360401>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/52555>. Acesso em: 3 ago. 2026.

XAVIER, André Nogueira. Panorama da variação sociolinguística em línguas sinalizadas. **Claraboia**, Jacarezinho, v. 12, p. 48-67, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/177>. Acesso em: 3 ago. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Felipe Venâncio. Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da Libras. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 983-1006, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL30-v11n3a2017-25>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37297>. Acesso em: 3 ago. 2026.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329>. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/17784>. Acesso em: 3 ago. 2026.

CAPÍTULO 3

IDENTIDADE SURDA E PERTENCIMENTO: LIBRAS, MODOS DE EXISTÊNCIA E EXPERIÊNCIAS COMUNITÁRIAS

 <https://doi.org/10.68044/dd1h3d19>

Carla Damasceno de Moraes ¹

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora nas áreas de línguas de sinais, literatura e SignWriting.

Lauana Cristina de Sousa Gadelha ²

Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Cléia Torino de Souza ³

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Mathaus Barbosa Santiago ⁴

Mestrando em Linguística de Língua de Sinais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Tutor de Comunicação de Libras na Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS).

Mauricio Damasceno Souza ⁵

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

Sailloane Alandia Soares Simão ⁶

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

RESUMO: Este estudo aborda a constituição da identidade surda e do sentimento de pertencimento a partir da Libras, dos modos de existência e das experiências produzidas nas comunidades surdas. Objetiva analisar de que maneira a língua de sinais participa da elaboração de referências culturais, vínculos coletivos, memórias e formas de autorrepresentação. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre linguagem, cultura, identidade, diferença e experiências comunitárias. A análise evidencia que a Libras não se limita à função comunicativa, pois atua como espaço simbólico, político e cultural de reconhecimento entre pares. Os encontros entre pessoas surdas, a circulação de narrativas e a participação comunitária favorecem a construção de pertencimentos plurais, sem reduzir os sujeitos a uma identidade homogênea. Conclui-se que o reconhecimento das formas surdas de existência exige a garantia de direitos linguísticos, a valorização das experiências visuais e o protagonismo das pessoas surdas nos campos educacional e social.

Palavras-chave: Identidade surda; Libras; Pertencimento; Cultura surda; Comunidade surda.

INTRODUÇÃO

Os debates contemporâneos acerca da surdez têm produzido um deslocamento decisivo: da compreensão estritamente clínica, concentrada na perda auditiva e em sua correção, para uma abordagem linguística, cultural, histórica e política. Tal mudança não implica negar a dimensão orgânica da audição, mas recusar que ela seja tomada como explicação suficiente para as formas pelas quais as pessoas surdas significam a si mesmas, estabelecem vínculos e participam da vida social. Em pesquisa realizada com uma comunidade usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Nóbrega *et al.* (2012, p. 674-675) verificaram que a surdez era compreendida,

pelos participantes, como modo de ser constituído por experiências visuais, práticas linguísticas e relações culturais. A identidade surda, nessa perspectiva, deixa de corresponder a uma consequência automática de uma condição corporal e passa a ser examinada como produção social situada.

Essa mudança de enfoque exige, ao mesmo tempo, cautela diante de interpretações essencialistas. Não existe uma experiência surda única, nem uma identidade capaz de reunir de maneira uniforme todas as trajetórias marcadas pela surdez. As formas de identificação são atravessadas por geração, gênero, raça, classe, território, escolarização, vínculos familiares, acesso linguístico, religião, profissão e participação política, entre outras dimensões. Santana e Bergamo (2005, p. 568) assinalam que a identidade não constitui uma essência, mas uma elaboração continuamente refeita nas relações sociais e nas práticas discursivas. De modo convergente, Orlandi (2001 *apud* Gesueli, 2006, p. 281) situa a identidade como movimento na história, produzido em processos de significação, memória e filiação ideológica. Falar em identidade surda requer, portanto, reconhecer simultaneamente referências coletivas compartilhadas e modos singulares de vivê-las.

No interior dessa problemática, a Libras ocupa posição central. Para pessoas surdas sinalizantes, ela não se reduz a recurso auxiliar de comunicação, técnica escolar ou mecanismo compensatório. Trata-se

de uma língua por meio da qual se organizam interlocuções, narrativas, conhecimentos, afetos, memórias e formas de interpretar o mundo. Dizeu e Caporali (2005, p. 593-595) demonstram que o acesso à língua de sinais, associado à convivência com pares, favorece processos de identificação, participação cultural, elaboração simbólica e reconhecimento de si. Por essa razão, a garantia de acesso à Libras desde os primeiros anos de vida possui implicações que ultrapassam o desempenho comunicativo: alcança a constituição subjetiva, a autonomia, a aprendizagem, a inserção social e o direito de participar de uma comunidade linguística.

Reconhecer essa centralidade, contudo, não autoriza reduzir toda a existência surda a um único marcador linguístico. Witches e Lopes (2018, p. 7) observam que, embora a língua de sinais seja uma das principais materialidades da identidade de um povo, ela não basta, isoladamente, para explicar as sutilezas das práticas compartilhadas por uma comunidade. A experiência do olhar, os usos do espaço, as temporalidades da interação, a produção artística, as memórias de luta, as redes de solidariedade, as pedagogias próprias e as formas de resistência também participam da produção cultural. Por isso, Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82) compreendem o ser surdo como uma “experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares”. A expressão modos de existência

permite apreender justamente essa articulação entre referências comuns e experiências irredutíveis a um padrão único.

A visualidade assume relevância nesse quadro não como atributo abstrato ou naturalmente idêntico em todas as pessoas surdas, mas como experiência socialmente elaborada. Nas práticas mediadas pela Libras, o corpo, o movimento, a direção do olhar, as expressões não manuais e a organização espacial integram a produção de sentidos. Entre os participantes investigados por Nóbrega *et al.* (2012, p. 674), a comunicação visual e o encontro com outros surdos favoreceram identificação e pertencimento, enquanto o grau de perda auditiva apresentava menor importância para o reconhecimento no grupo. O dado evidencia que a diferença surda pode ser significada a partir do que se produz nas relações e não somente daquilo que o diagnóstico descreve como ausência. Evita-se, desse modo, confundir condição audiológica com identidade cultural ou presumir que todas as pessoas com perda auditiva mantenham a relação com a Libras e com as comunidades surdas.

O pertencimento emerge quando a experiência individual encontra reconhecimento, inteligibilidade e possibilidade de participação em relações coletivas. A aproximação entre pares pode favorecer outra leitura de trajetórias anteriormente atravessadas pelo isolamento linguístico ou pela representação da surdez como incapacidade. Perlin (1998 *apud* Santos; Molon, 2014, p. 305) atribui

ao encontro surdo-surdo papel importante no desenvolvimento da identidade, pois nele se tornam possíveis identificação e elaboração de sentidos compartilhados. Santos e Molon (2014, p. 306) acrescentam que a comunidade surda oferece um espaço relacional no qual se trocam vivências, experiências e informações, tendo a Libras como elo linguístico relevante. Pertencer, assim, não significa apenas estar fisicamente próximo de outras pessoas surdas; envolve comunicar-se, ser reconhecido, reconhecer-se, compartilhar repertórios e participar da produção de valores e decisões coletivas.

As comunidades surdas tampouco devem ser concebidas como agrupamentos fechados, homogêneos ou apartados da sociedade. Elas reúnem sujeitos com percursos distintos, diferentes competências linguísticas e variadas formas de relação com a surdez. Podem incluir familiares, intérpretes, professores e outros participantes comprometidos com a Libras e com as reivindicações do coletivo. Santos e Molon (2014, p. 309-310) salientam tanto a diversidade existente no interior da comunidade quanto seu caráter relacional, no qual apoio, negociação, conforto e confronto podem coexistir. Essa compreensão impede que pertencimento seja confundido com uniformidade. A força comunitária não decorre do apagamento das diferenças internas, mas da possibilidade de produzir vínculos e ações comuns sem anular singularidades.

Historicamente, associações, escolas, igrejas, movimentos sociais, espaços culturais e encontros informais funcionaram como territórios de aproximação e circulação da língua de sinais. Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82) destacam a escola como um dos espaços que possibilitaram convivência e formação comunitária, embora esse mesmo ambiente também possa reproduzir práticas normalizadoras e relações de poder. Na contemporaneidade, tais experiências ultrapassam a presença física e alcançam plataformas digitais, redes sociais e produções audiovisuais. Alves (2024, p. 95) identifica o ciberespaço como lugar crescente de expressão da língua e da cultura surdas, ampliação da visibilidade e consolidação de práticas de cibercultura. O território comunitário, portanto, não é apenas geográfico: constitui-se onde a interação em Libras, a memória coletiva, a produção cultural e a ação política encontram condições de circulação.

A discussão possui consequências diretas para a educação, a saúde, a cultura e as políticas linguísticas. Quando a pessoa surda é interpretada exclusivamente a partir da deficiência, tende-se a privilegiar intervenções orientadas pela adaptação ao padrão ouvinte e a secundarizar seu direito à língua, à representação e à participação. Em oposição a essa lógica, uma abordagem fundada na diferença linguística e cultural desloca o foco para as barreiras sociais, para as condições de acesso e para o protagonismo dos próprios sujeitos.

Dall’Asen e Pieczkowski (2022, p. 1129) defendem a superação de práticas socioeducacionais colonizadoras e a valorização da autorrepresentação surda. Tal perspectiva requer que decisões institucionais deixem de ser tomadas somente sobre as pessoas surdas e passem a ser construídas com sua participação efetiva.

Diante dessas questões, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a Libras participa da constituição das identidades e dos pertencimentos de pessoas surdas, produzindo modos de existência e experiências comunitárias sem apagar a pluralidade das trajetórias? Parte-se do entendimento de que a língua de sinais é uma condição decisiva de interlocução, elaboração cultural e ação coletiva para os sujeitos sinalizantes, mas adota-se a premissa de que identidade e pertencimento resultam da articulação entre linguagem, visualidade, memória, relações de poder, espaços de convivência e experiências biográficas. Desse modo, a Libras é compreendida como lugar de enunciação e existência, não como critério rígido destinado a hierarquizar pessoas ou determinar uma identidade legítima.

O objetivo geral consiste em analisar as relações entre identidade surda, pertencimento, Libras e experiências comunitárias, considerando os processos pelos quais sujeitos e coletividades constroem sentidos sobre si e sobre sua diferença. Especificamente, pretende-se discutir o caráter histórico, relacional e plural das

identidades surdas; examinar a função constitutiva da Libras nos processos de significação e reconhecimento; compreender a comunidade como espaço de vínculo, participação e produção cultural; e problematizar os modos de existência que se formam na convergência entre experiência visual, práticas linguísticas, memória coletiva e resistência política.

Adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-reflexiva, fundamentada em vinte artigos científicos brasileiros selecionados por sua pertinência aos eixos identidade, língua de sinais, cultura, diferença, pertencimento e comunidade. A leitura interpretativa coloca em diálogo contribuições dos Estudos Surdos, dos Estudos Culturais, da Educação e das Ciências Humanas, preservando tensões conceituais e evitando transformar categorias analíticas em definições universais. Além desta seção inicial, o artigo apresenta um referencial teórico dedicado à identidade surda, à Libras, aos modos de existência e às experiências comunitárias; ao final, as considerações retomam os principais argumentos e suas implicações para o reconhecimento da pluralidade surda e para a garantia de direitos linguísticos e culturais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A identidade surda não constitui uma propriedade natural derivada automaticamente da condição audiológica. Sua formação

ocorre em processos históricos de significação, nas relações com diferentes grupos e nas posições que cada sujeito ocupa diante dos discursos acerca da surdez. A passagem de uma representação centrada na deficiência para outra organizada em torno da diferença linguística e cultural modifica as possibilidades de autorreconhecimento, mas não elimina tensões, ambiguidades ou negociações. Cromack (2004, p. 70) compreende a identidade como fenômeno dinâmico e social, constituído nos planos subjetivo e intersubjetivo por meio de experiências, formas de comunicação e pertencimentos. A pessoa surda, portanto, não recebe uma identidade pronta; interpreta e reelabora referências produzidas pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pelos movimentos sociais.

Essa perspectiva relacional impede que a categoria identidade surda seja convertida em modelo normativo ao qual todas as pessoas com surdez deveriam corresponder. Santana e Bergamo (2005, p. 568) questionam a concepção de uma identidade exclusiva, estabelecida somente pelo uso de determinada língua, e ressaltam a multiplicidade de papéis sociais que participam da constituição dos sujeitos:

Mas o fato é que não existe uma identidade exclusiva e única, como a identidade surda. Ela é construída por papéis sociais diferentes (pode-se ser surdo, rico, heterossexual, branco, professor, pai etc.) e também pela língua que constrói nossa subjetividade. [...] Elas são determinadas pelas práticas sociais, impregnadas por relações simbólicas de poder. E, é óbvio, essas

práticas sociais e essas relações simbólicas de poder não são estáticas e imutáveis ao longo da vida dos sujeitos (Santana; Bergamo, 2005, p. 568).

O excerto evidencia que a afirmação política da identidade surda não precisa pressupor homogeneidade. Uma pessoa pode reconhecer-se como surda e usuária da Libras enquanto participa de diferentes pertencimentos territoriais, étnico-raciais, religiosos, profissionais, geracionais, afetivos e de gênero. Tais dimensões não são acessórios adicionados a uma identidade principal; articulam-se de maneira variável, formando posições subjetivas singulares. Machado e Feltes (2010, p. 45-46), ao analisarem práticas comunitárias em redes sociais, identificam processos de hibridização cultural nos quais referências surdas, regionais e linguísticas coexistem. A noção de hibridismo, nesse caso, não representa perda de autenticidade, mas demonstra que as culturas se transformam por contato, circulação e apropriação.

A mobilidade das identificações também aparece na abordagem narrativa. Bisol e Sperb (2010, p. 11) definem a identidade narrativa como uma “representação sempre transitória”, reelaborada quando o sujeito interpreta novamente os acontecimentos vividos. Essa formulação é especialmente relevante para trajetórias marcadas por acesso tardio à Libras, mudança de escola, aproximação ou afastamento de coletivos surdos, experiências de oralização e ingresso em espaços universitários ou profissionais. O encontro com outros

referenciais pode reorganizar a compreensão do passado, sem apagar as experiências anteriores. Não se trata de substituir integralmente uma identidade ouvinte por uma identidade surda fixa, mas de produzir novas narrativas sobre o corpo, a língua, a diferença e os vínculos sociais.

Orlandi (2001 *apud* Gesueli, 2006, p. 281) concebe a identidade como movimento na história, constituído em processos de significação atravessados pela memória e pela ideologia. Essa compreensão permite examinar por que determinadas nomeações — como incapaz, deficiente, surdo-mudo, oralizado ou sinalizante — produzem efeitos distintos conforme o contexto em que circulam e o valor social que recebem. Nomear não consiste apenas em descrever uma realidade preexistente; também estabelece lugares, fronteiras e expectativas. A afirmação de uma identidade surda pode, por isso, funcionar como ação de resistência contra representações depreciativas, desde que não se transforme em instrumento para hierarquizar quem seria mais ou menos surdo.

A Libras participa da constituição subjetiva porque possibilita mais do que a transmissão de informações. Por seu intermédio, organizam-se experiências, elaboram-se conceitos, narram-se acontecimentos e estabelecem-se relações com interlocutores. Gesueli (2006, p. 280-282) sustenta que sujeito e língua se constituem nos processos interativos, uma vez que a significação do mundo é mediada

pela linguagem. Para a criança surda, especialmente quando nasce em uma família que não utiliza língua de sinais, o acesso a interlocutores sinalizantes torna-se decisivo para que a comunicação deixe de depender de recursos fragmentários e possa desenvolver-se em uma língua compartilhada. A questão não se limita à aquisição de vocabulário: envolve a entrada em práticas discursivas nas quais o sujeito pode perguntar, discordar, imaginar, recordar e posicionar-se.

Dizeu e Caporali (2005) relacionam o desenvolvimento linguístico à participação social, à elaboração do pensamento e à formação identitária. As autoras enfatizam que o direito à língua deve ser acompanhado de oportunidades efetivas de interação e integração cultural:

Pensando no indivíduo surdo, acreditamos que seja importante para este como sujeito: crescer, desenvolver-se, amadurecer, construir e constituir-se inserido numa língua própria e natural. A criança, ao ter acesso a uma língua, passa a desenvolver linguagem, interagindo com o outro, repensando suas ações, elaborando seu pensamento, vivenciando novas experiências e se desenvolvendo (Dizeu; Caporali, 2005, p. 595).

O acesso linguístico precisa ocorrer em ambientes nos quais a Libras esteja viva, seja socialmente valorizada e desempenhe funções variadas. A oferta eventual de sinais, desarticulada de interlocuções contínuas, não produz as mesmas condições que a convivência cotidiana com adultos e crianças fluentes. A língua se desenvolve

quando circula em brincadeiras, narrativas, explicações, conflitos, atividades escolares, produções artísticas e conversas informais. Nesses contextos, a criança não apenas aprende formas linguísticas; compreende que sua maneira de comunicar possui legitimidade e que há outras pessoas com experiências visuais e linguísticas próximas das suas.

As análises de Lodi, Rosa e Almeida (2012, p. 10-14) demonstram essa dimensão constitutiva ao acompanharem crianças surdas em oficinas de Libras conduzidas por um professor surdo. As interações transformaram gestos familiares e recursos comunicativos dispersos em enunciados progressivamente organizados na língua de sinais. Ao ser reconhecida pelo professor como interlocutora possível, uma das crianças passou a ocupar outro lugar na relação escolar, apropriando-se da Libras e assumindo maior autoria sobre suas narrativas. Para as autoras, a apropriação linguística permitiu que a estudante se tornasse autora de sua história e incorporasse referências socioculturais aos enunciados, evidenciando que fluência, subjetividade e participação não são processos separáveis.

Resultados semelhantes aparecem em Giammelaro, Gesueli e Silva (2013, p. 516-517; 525). O instrutor surdo atua como interlocutor e referência cultural, mas sua importância não decorre de uma identidade tomada como essência. Ela se relaciona à possibilidade de legitimar institucionalmente a Libras, construir estratégias de

identificação e promover interações espontâneas. As autoras verificaram que momentos menos rígidos, nos quais a língua funcionava em situações cotidianas, eram especialmente favoráveis à aquisição. O contato entre as próprias crianças também contribuiu para que se reconhecessem como surdas e usuárias de uma língua comum. Assim, a presença de profissionais surdos não deve ser reduzida à representação simbólica; requer participação pedagógica, autoridade linguística e poder para intervir nas decisões educacionais.

Considerar a Libras como constitutiva implica reconhecer sua autonomia gramatical e sua capacidade de produzir conhecimentos em diferentes áreas. Também exige evitar que o português sinalizado ou a tradução palavra por palavra substituam práticas discursivas próprias de uma língua visuoespacial. A educação bilíngue torna-se efetiva quando a Libras organiza a experiência escolar e o português escrito é trabalhado como outra língua, com metodologias compatíveis com as especificidades dos estudantes. Isso não estabelece isolamento entre comunidades linguísticas; cria condições mais equitativas para a circulação entre elas. A relação entre Libras e português pode ampliar repertórios, desde que não se imponha a subordinação da primeira à estrutura da segunda.

A noção de modos de existência permite analisar o ser surdo para além de classificações identitárias rígidas. Ela dirige a atenção às práticas pelas quais a vida cotidiana adquire forma: maneiras de

comunicar, organizar o espaço, chamar a atenção, produzir arte, recordar acontecimentos, estabelecer solidariedades e enfrentar barreiras. Lopes e Veiga-Neto (2006) denominam marcadores culturais os elementos recorrentes que conectam sujeitos e tornam reconhecíveis determinadas experiências coletivas. Esses marcadores não resultam de uma natureza surda imutável; são produzidos historicamente nas relações entre pessoas, instituições, discursos e formas de poder:

Além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a necessidade de viver em grupo e a experiência do olhar são marcadores que nos permitem falar de identidades surdas fundadas em uma alteridade e uma forma de ser surdo. Longe de defender uma pretensa essência surda, nosso objetivo é mostrar que a expressão ser surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 82).

A visualidade ocupa posição relevante nesse conjunto, porém não deve ser compreendida como habilidade biológica uniforme. Ela se constitui culturalmente quando o olhar, o corpo, o movimento e o espaço integram práticas de significação. Em Libras, o direcionamento visual, as expressões faciais e corporais, a localização dos referentes e as mudanças de posição no espaço enunciativo participam da organização linguística. Fora da interação verbal, sinais luminosos, vibrações, disposições arquitetônicas, formas visuais de alerta e

estratégias para iniciar ou manter a atenção também modelam a experiência. O olhar torna-se marcador cultural porque recebe significados compartilhados, regula relações e sustenta formas específicas de presença.

Na comunidade estudada por Nóbrega *et al.* (2012, p. 674-675), a experiência visual, a Libras e o encontro entre pares possuíam maior relevância identitária do que o grau de perda auditiva. Um participante relatou que, ao entrar em uma escola onde todos se comunicavam em língua de sinais, “eu me senti outra pessoa” (Nóbrega *et al.*, 2012, p. 675). A frase não deve ser interpretada como desaparecimento da trajetória anterior, mas como emergência de condições para outra relação consigo e com os demais. A comunicação acessível reorganizou a possibilidade de participar, compreender e ser compreendido, produzindo uma ruptura biográfica marcada por reconhecimento e valorização.

Witchs e Lopes (2018) ampliam essa discussão ao recorrerem ao conceito de forma de vida. A língua permanece fundamental, mas é situada em uma rede de práticas discursivas e não discursivas:

Entendemos que a relação linguística estabelecida na concepção de uma identidade surda tem um valor significativo. [...] Embora a língua de um povo seja uma das principais materialidades da existência de sua identidade, ela não é condição suficiente para compreendermos as sutilezas em que uma dada comunidade está imersa. Sendo assim, o conceito de

forma de vida desenvolvido por Wittgenstein (1996) se torna uma ferramenta potente para abordarmos outros marcadores sociais constitutivos de práticas compartilhadas pela comunidade surda (Witchs; Lopes, 2018, p. 7).

Na formulação de Wittgenstein (1996 *apud* Witchs; Lopes, 2018, p. 7-8), o significado da linguagem depende dos jogos e das práticas que a circunscrevem em uma comunidade. Aplicada ao campo da surdez, essa compreensão mostra que um sinal, um gesto de atenção ou um encontro comunitário não possuem valor isoladamente; adquirem sentido em relações sedimentadas por usos, expectativas e memórias. A forma de vida surda pode incluir a reunião em espaços físicos ou virtuais, o cuidado entre pares, a experiência visual-gestual, o tempo necessário para comunicação acessível, a ação política e a produção de narrativas próprias. Nenhum desses componentes, tomado separadamente, define todas as pessoas surdas, mas sua articulação permite compreender experiências historicamente compartilhadas.

O tempo constitui um aspecto frequentemente ignorado. Ambientes organizados segundo a simultaneidade entre fala, projeção de imagens e movimentação de participantes podem impedir o acompanhamento visual de quem precisa alternar o olhar entre professor, intérprete, tela e colegas. Witchs e Lopes (2018, p. 14-15) defendem que o tempo da comunicação sinalizada e da compreensão

de um mundo nem sempre traduzido deve ser reconhecido como marcador da forma de vida surda. Essa observação produz implicações pedagógicas e institucionais: acessibilidade não se resume à presença do intérprete, pois também envolve ritmo, iluminação, visibilidade, turnos de fala, posição dos interlocutores e disponibilidade prévia de materiais.

Pertencimento não corresponde à simples inclusão nominal em um grupo. Ele se produz quando o sujeito encontra condições para comunicar-se, ser reconhecido, compartilhar experiências e participar da construção das normas coletivas. A comunidade, por essa razão, não é apenas um conjunto de indivíduos que apresentam a mesma condição auditiva. Constitui um espaço relacional no qual histórias, valores, conhecimentos, afetos e projetos políticos circulam. A Libras favorece essa circulação, mas a vida comunitária também depende de continuidade dos encontros, confiança, memória e capacidade de acolher diferenças internas.

Santos e Molon (2014), a partir da narrativa de uma professora surda, descrevem a comunidade como lugar de apoio, liberdade e reelaboração da própria trajetória. O afastamento dos pares e da Libras foi vivido pela participante como isolamento; o reencontro permitiu recuperar vínculos e fortalecer sua identidade. As autoras sintetizam essa compreensão da seguinte maneira:

Portanto, a comunidade surda é a dimensão espaço/temporal que produz o calor do lugar, é o sentimento de pertencimento, é o “meu lugar” onde se concretiza e se expressa o particular e o coletivo, a objetividade e a subjetividade, onde se objetivam e se subjetivam as relações sociais e as singularidades. Além disso, é o encontro do Eu e do Outro, é o lugar onde participam e compartilham, disputam posições e tomam decisões, materializam necessidades, carências, desejos, vontades e sentimentos e, ainda, realizam os pensamentos, tudo isto mediado por uma língua comum, a Libras (Santos; Molon, 2014, p. 309).

O pertencimento apresentado no excerto contém acolhimento, mas não elimina conflito ou disputa. Comunidades são espaços de cooperação e de negociação de autoridade, reconhecimento e representação. Santos e Molon (2014, p. 309-310) assinalam que há diversidade entre seus membros e que pessoas ouvintes — familiares, intérpretes, professores e aliados — podem participar das experiências coletivas. A abertura, contudo, não deve deslocar o protagonismo surdo nem permitir que agentes ouvintes monopolizem decisões sobre língua, educação e cultura. A participação ética pressupõe reconhecer assimetrias históricas e apoiar condições para que os próprios sujeitos surdos enunciem prioridades.

O encontro surdo-surdo possui relevância particular porque permite compartilhar experiências frequentemente incompreendidas em ambientes majoritariamente ouvintes. Perlin (1998 *apud* Santos; Molon, 2014, p. 305) considera esse encontro decisivo para o desenvolvimento identitário. O contato com pares oferece outras

narrativas sobre a diferença, afastadas da incapacidade e da correção corporal. Dizeu e Caporali (2005, p. 593-594) acrescentam que escolas, associações, igrejas, clubes e outros locais de reunião favorecem trocas culturais e identificações. Não é a arquitetura desses lugares que produz comunidade, mas as práticas de convivência, comunicação e reconhecimento realizadas neles.

Determinados rituais linguísticos tornam visível a relação entre pertencimento e vida comunitária. Souza e Gediel (2017, p. 164; 174-176) analisam a atribuição de sinais próprios como prática cultural por meio da qual uma pessoa passa a ser identificada no grupo. A nomeação envolve observação, convivência e negociação; não deveria resultar de escolha apressada ou meramente tradutória. Um participante explicou: “eu não vou dar um sinal não, vou olhar, olhar e depois dar o sinal” (Souza; Gediel, 2017, p. 174). A repetição do olhar indica que nomear demanda conhecer o outro e reconhecer alguma característica significativa. O sinal próprio funciona, assim, como marca linguística individual e, simultaneamente, como inscrição em relações coletivas.

É necessário evitar que rituais, fluência linguística ou participação associativa sejam utilizados para controlar fronteiras de autenticidade. O pertencimento pode assumir intensidades distintas e transformar-se ao longo da vida. Há quem mantenha vínculos cotidianos com organizações surdas, quem participe principalmente

por redes digitais e quem se aproxime da comunidade apenas na idade adulta. Também existem pessoas que não desejam essa identificação. Uma abordagem comprometida com direitos deve oferecer possibilidades de acesso e participação sem impor identidades. O fortalecimento comunitário torna-se mais consistente quando acolhe diferentes trajetórias e recusa classificações hierárquicas.

Os territórios da comunidade surda são produzidos onde encontros, práticas linguísticas e ações coletivas adquirem continuidade. Historicamente, a escola ocupou lugar relevante porque reuniu crianças e adultos surdos que, muitas vezes, não encontravam usuários de língua de sinais no ambiente familiar. Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82-86) observam, entretanto, que a escola não é território neutro: ao mesmo tempo que possibilita aproximação, imprime disciplinas, tempos e formas de organização sobre o coletivo. Ela pode favorecer a circulação da Libras e a presença de referências surdas ou reproduzir práticas normalizadoras que subordinam a língua visual ao padrão oral.

Essa ambivalência exige distinguir convivência física de participação linguística. Matricular estudantes surdos em uma instituição não garante comunidade, pertencimento ou educação bilíngue. A experiência analisada por Lodi, Rosa e Almeida (2012, p. 9-13) mostra que mudanças significativas ocorreram quando se criou um espaço efetivo de interlocução em Libras, conduzido por professor

surdo e articulado às práticas pedagógicas. A oficina tornou-se lugar de narrativa, brincadeira, aprendizagem e elaboração da diferença. O caso evidencia que acessibilidade depende da qualidade das relações estabelecidas e do estatuto atribuído à língua, não apenas da presença dos estudantes no mesmo edifício.

As tecnologias digitais alteraram a configuração desses territórios. Machado e Feltes (2010, p. 39-46) já identificavam, em comunidades virtuais, a circulação de identidades surdas e regionais, além de processos de hibridização cultural. Com a expansão do vídeo em redes sociais, a Libras passou a circular em escala mais ampla, favorecendo encontros que não dependem de proximidade geográfica. Alves (2024, p. 104-105) mostra que canais, perfis e plataformas digitais divulgam língua, eventos, produções culturais, debates políticos e informações sobre direitos. O ciberespaço amplia a visibilidade de pesquisadores, artistas, professores, influenciadores e lideranças surdas, criando formas de produção e transmissão cultural.

A presença digital, contudo, não dissolve desigualdades. Conexão precária, ausência de legendas, interfaces pouco acessíveis, baixa qualidade visual, algoritmos que reduzem o alcance de conteúdos minoritários e falta de tradução continuam limitando a participação. Também há disputas sobre representação, circulação de desinformação e apropriação comercial da Libras. As redes podem fortalecer a comunidade quando ampliam a autoria surda e o acesso

linguístico; podem igualmente reproduzir relações de poder existentes fora delas. A cibercultura precisa, portanto, ser examinada como território político, no qual visibilidade, reconhecimento e controle dos discursos permanecem em negociação.

Os modos de existência e as experiências comunitárias estão atravessados por relações de poder. Durante longos períodos, políticas educacionais e práticas clínicas tomaram a oralização como caminho obrigatório, restringiram a língua de sinais e interpretaram a diferença surda como desvio a ser corrigido. Esse processo não incidiu somente sobre a comunicação; afetou memórias, vínculos, possibilidades de aprendizagem e formas de narrar a si próprio. Perlin e Strobel (2014, p. 20; 23) defendem uma história cultural capaz de registrar resistências, lutas linguísticas e protagonismos, deslocando pessoas surdas da condição de objetos de intervenção para a posição de agentes históricos.

A resistência manifesta-se tanto em mobilizações públicas quanto em práticas cotidianas. O uso da língua de sinais às escondidas em contextos que a proibiam, a criação de associações, a formação de professores surdos, a produção de literatura visual e a ocupação das universidades preservaram e ampliaram repertórios culturais. Perlin e Strobel (2014, p. 27-29) mostram que a língua sobreviveu à repressão por meio do encontro entre pares e da recusa em abandonar formas próprias de comunicação. Essas práticas demonstram que

pertencimento não é apenas sentimento subjetivo; constitui condição para sustentar ações coletivas e transmitir conhecimentos entre gerações.

No campo educacional, a autorrepresentação exige que pessoas surdas participem da elaboração de currículos, materiais, políticas e critérios de avaliação. Dall’Asen e Pieczkowski (2022, p. 1143) argumentam que decisões sobre escolarização precisam superar práticas colonizadoras orientadas pelo ouvintismo e permitir que os próprios sujeitos se representem. Isso implica reconhecer profissionais surdos como docentes, pesquisadores, gestores e produtores de conhecimento, e não apenas como informantes ou exemplos de diversidade. A presença institucional adquire potência quando acompanhada de autoridade para decidir e transformar estruturas.

Na saúde, a diferença entre oferecer recursos e impor normalização também é decisiva. Nóbrega et al. (2012, p. 676-678) mostram que intervenções centradas exclusivamente em tecnologias auditivas podem desconsiderar significados culturais, experiências visuais e escolhas dos usuários. Não se trata de negar aparelhos, implantes ou acompanhamento clínico, mas de recusar que sejam apresentados como única possibilidade legítima de vida. Uma prática ética disponibiliza informações acessíveis, respeita a autonomia e reconhece que recursos tecnológicos podem coexistir com Libras, identidade surda e participação comunitária.

Azevedo e Aquino (2024, p. 7-8) situam a diferença surda no campo linguístico-cultural e destacam que as experiências comunitárias são fundamentais para a produção de um universo simbólico compartilhado. Essa formulação ajuda a compreender por que a Libras constitui lugar de existência: nela se produzem discursos pelos quais sujeitos nomeiam a própria experiência, interpretam relações de poder e reivindicam direitos. A língua não permanece exterior à vida; participa da construção dos vínculos, da memória, da ação política e das formas de conhecimento.

O reconhecimento social da identidade surda depende, finalmente, da garantia de condições para que diferentes modos de existência possam desenvolver-se sem tutela ou inferiorização. Isso envolve acesso precoce à Libras, educação bilíngue, formação de profissionais, interpretação de qualidade, produção cultural, acessibilidade digital, participação política e respeito às escolhas individuais. Ao mesmo tempo, requer enfrentar desigualdades internas relacionadas a raça, gênero, classe, território e presença de outras deficiências. A comunidade não deve ser idealizada como espaço isento de conflitos, mas valorizada como campo no qual experiências podem tornar-se inteligíveis, coletivas e politicamente transformadoras. Libras, pertencimento e vida comunitária compõem, assim, relações abertas e históricas pelas quais pessoas surdas

produzem sentidos, afirmam diferenças e constroem possibilidades de existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a identidade surda não constitui uma realidade fixa ou homogênea, mas uma produção histórica, linguística e cultural atravessada por diferentes experiências sociais. A Libras ocupa lugar fundamental nesse processo por possibilitar a construção de sentidos, a expressão das subjetividades e o reconhecimento entre pares. Sua importância, entretanto, deve ser compreendida em articulação com outros marcadores, como a visualidade, a memória coletiva, as formas de resistência e as práticas comunitárias.

O pertencimento às comunidades surdas mostrou-se relevante para a valorização da diferença, o fortalecimento identitário e a construção de redes de apoio. Escolas, associações, universidades, movimentos sociais e ambientes digitais constituem territórios nos quais experiências são compartilhadas e novos modos de existência podem ser produzidos. Essas comunidades não são homogêneas, pois reúnem sujeitos com trajetórias linguísticas, culturais e sociais distintas.

Conclui-se que reconhecer a pluralidade das experiências surdas exige superar concepções orientadas exclusivamente pela

deficiência e assegurar direitos linguísticos, participação social e autorrepresentação. Valorizar a Libras e o protagonismo surdo significa garantir condições para que pessoas surdas construam suas próprias narrativas, ocupem espaços de decisão e desenvolvam modos de existência fundamentados na autonomia, na diferença e no pertencimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Isis Tatiane Lima. A comunidade surda e a cibercultura: entre cultura, identidade e redes. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, MS, v. 11, n. 2, p. 95-107, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55028/rpe.v11i2.21926>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/21926>. Acesso em: 3 ago. 2026.

AZEVEDO, Estenio Ericson Botelho de; AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. Língua de sinais: o lugar da diferença surda. **Kaláगतos**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. eK24063, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52521/kg.v21i3.13904>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/13904>. Acesso em: 3 ago. 2026.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17454>. Acesso em: 3 ago. 2026.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000400009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gwqgpPLXRVQWSfVVrLd8WsS/>. Acesso em: 3 ago. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Surdez, identidade e diferença. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 17, n. 2, p. 1129-1147, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17i2.14593>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14593>. Acesso em: 3 ago. 2026.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/>. Acesso em: 3 ago. 2026.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3XVGL5KrfKmDVvvnRh5MXwL/>. Acesso em: 3 ago. 2026.

GIAMMELARO, Cínthia Najla Fahl; GESUELI, Zilda Maria; SILVA, Ivani Rodrigues. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34,

n. 123, p. 509-527, abr./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200011>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André Luís Matioli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **ReVEL**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 1-20, ago. 2012. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=25>. Acesso em: 3 ago. 2026.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 24, n. esp., p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acesso em: 3 ago. 2026.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. Comunidade surda e redes sociais: práticas de regionalidade e identidades híbridas. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, RS, v. 9, n. 17, p. 33-49, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/469/391>. Acesso em: 3 ago. 2026.

NÓBREGA, Juliana Donato; ANDRADE, Andréa Batista de; PONTES, Ricardo José Soares; BOSI, Maria Lúcia Magalhães; MACHADO, Márcia Maria Tavares. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, n. 3, p. 671-679, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300013>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/thHpRdvFzZNwwHDBrbyMnjb/>.
Acesso em: 3 ago. 2026.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 30, n. esp. 2, p. 17-31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37011>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 ago. 2026.

SANTOS, Saionara Figueiredo; MOLON, Susana Inês. Comunidade surda e Língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 2, p. 304-320, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14244/19827199800>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/800>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SOUZA, Isabelle Lima; GEDIEL, Ana Luisa. Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 56, n. 1, p. 163-185, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318135158183181>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/ddTd8SYVkdSXDymBspNDv9S/>. Acesso em: 3 ago. 2026.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, e184713, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21320>. Acesso em: 3 ago. 2026.

CAPÍTULO 4

COMUNIDADE SURDA, CULTURA VISUAL E RESISTÊNCIA LINGÜÍSTICA: IDENTIDADES, PRÁTICAS CULTURAIS E LUTAS PELO RECONHECIMENTO DA LIBRAS

 <https://doi.org/10.68044/24c8qf47>

Geraldo Venceslau de Lima Júnior ¹

*Mestre em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e professor efetivo da IFCE.*

Maisa Conceição Silva ²

*Doutorada em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia
(PPGEL/UFU).*

Gleice Kelly Rocha do Nascimento ³

*Graduada em Pedagogia pela Instituto Nacional Educação de Surdos e Professora
de Libras no Seduc Goiás.*

Cleyton Costa dos Santos ⁴

*Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC) e professor substituto de Libras no
Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Itapipoca.*

Patricia Kelly Pinheiro Souza ⁵

*Mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional do Instituto
Nacional de Educação de Surdos (INES).*

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo ⁶

*Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC) e professora efetiva do Instituto Federal de São Paulo (IFSP –
Reitoria).*

RESUMO: Este estudo aborda as relações entre comunidade surda, cultura visual e resistência linguística, considerando a Libras como fundamento de pertencimento, produção identitária e participação social. O objetivo consiste em analisar como experiências visuais, práticas culturais e mobilizações coletivas contribuem para a afirmação das identidades surdas e para as lutas pelo reconhecimento efetivo dos direitos linguísticos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada nos Estudos Surdos, nos Estudos Culturais e nas discussões sobre políticas linguísticas. A análise evidencia que a literatura surda, as artes visuais, as festividades comunitárias, a poesia sinalizada, o slam e os espaços educacionais bilíngues constituem formas de criação, memória e resistência às práticas ouvintistas. Demonstra-se, ainda, que o reconhecimento jurídico da Libras representa uma conquista histórica, embora sua efetivação permaneça condicionada à ampliação da acessibilidade linguística, da educação bilíngue e do protagonismo surdo. Conclui-se que a valorização da cultura visual e das práticas em Libras é indispensável à cidadania e ao reconhecimento social da comunidade surda.

Palavras-chave: Comunidade surda; Cultura visual; Resistência linguística; Identidade surda; Libras.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os debates desenvolvidos no campo da Linguística, dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais têm provocado importantes deslocamentos na compreensão da surdez. Em oposição às interpretações estritamente clínicas, centradas na perda auditiva, consolidou-se uma perspectiva que reconhece os sujeitos surdos como integrantes de coletividades linguísticas e culturais constituídas por experiências visuais, práticas comunitárias, memórias compartilhadas e usos sociais das línguas de sinais. Esse deslocamento não significa ignorar as diferentes condições audiológicas, mas recusar

que elas sejam tomadas como explicação suficiente para as formas de existência, identificação e participação social das pessoas surdas. A história cultural dos surdos evidencia, justamente, que língua, identidade, pedagogia, memória e resistência se articulam na produção de modos próprios de interpretar o mundo e de nele atuar (Perlin; Strobel, 2014).

A comunidade surda, nessa perspectiva, não deve ser compreendida como agrupamento homogêneo definido exclusivamente por uma condição corporal. Trata-se de uma formação social dinâmica, atravessada por diferenças regionais, geracionais, raciais, de gênero, classe, escolarização e trajetória linguística. Seus vínculos são construídos mediante o compartilhamento da Libras, a participação em associações, escolas, movimentos políticos, espaços culturais, ambientes religiosos, práticas esportivas e redes digitais. Santana e Bergamo (2005) observam que as categorias cultura surda e identidade surda são produzidas em meio a disputas sociais e teóricas, exigindo cautela para que não sejam transformadas em essências imutáveis. Em direção semelhante, Lopes e Veiga-Neto (2006) demonstram que a convivência entre pares, a experiência do olhar, a participação coletiva e a mobilização política funcionam como marcadores culturais por meio dos quais os sujeitos narram e reelaboram suas identidades.

A constituição comunitária depende, portanto, de territórios materiais e simbólicos nos quais as interações em Libras possam ocorrer de maneira efetiva. Durante muito tempo, escolas e associações representaram alguns dos principais espaços de encontro, circulação linguística e formação de lideranças. Esses ambientes possibilitaram a transmissão de conhecimentos entre gerações, a produção de narrativas comuns e o fortalecimento de pautas coletivas. Contudo, a comunidade não se limita às instituições formais, uma vez que também se manifesta em festas, encontros informais, atividades de lazer, produções artísticas e circuitos urbanos. Ao estudar festas juninas frequentadas por pessoas surdas na cidade de São Paulo, Magnani (2007) evidencia que as redes de sociabilidade constroem pertencimentos e formas específicas de ocupação dos espaços urbanos. Desse modo, a vida comunitária não constitui dimensão secundária, mas condição relevante para o desenvolvimento linguístico, cultural e político.

A noção de forma de vida surda amplia essa discussão ao mostrar que a experiência de ser surdo se constitui por meio de múltiplos marcadores, entre os quais se encontram a língua de sinais, o olhar, a experiência visual-gestual, a reunião em espaços físicos ou virtuais, a memória e o sentimento de distinção cultural. Tais elementos não determinam uma identidade única, mas oferecem referências compartilhadas para diferentes processos de subjetivação

(Witchs; Lopes, 2018). Assim, reconhecer a existência de uma comunidade surda implica compreender que a Libras ultrapassa sua função comunicativa imediata: ela participa da formação de vínculos, da organização do pensamento, da produção de conhecimentos e da elaboração de sentidos sobre a própria experiência social.

Nesse cenário, a cultura visual ocupa posição fundamental. A visualidade não pode ser reduzida ao emprego ocasional de imagens ou à ideia de compensação sensorial pela ausência da audição. Ela corresponde a uma forma de produzir, organizar, registrar e compartilhar significados por meio do corpo, do espaço, do movimento, das expressões faciais, das narrativas sinalizadas e dos diferentes artefatos imagéticos. Lebedeff (2010) destaca que a experiência visual envolve práticas comunitárias e culturais, como nomes visuais, metáforas, formas de humor, marcações temporais e estratégias próprias de leitura. Por isso, afirmar que os surdos são sujeitos visuais exige reconhecer a visualidade como dimensão epistemológica e cultural, e não apenas como recurso pedagógico empregado para facilitar conteúdos originalmente concebidos segundo parâmetros ouvintes.

A arte surda, a literatura em Libras, o teatro, a poesia sinalizada, o cinema, a fotografia, o desenho e as produções audiovisuais digitais constituem espaços privilegiados de autorrepresentação. Nessas manifestações, o corpo que sinaliza deixa

de ocupar a posição de objeto observado pelas instituições médicas e educacionais e assume a condição de produtor de discursos, memórias e interpretações. Santos Neto, Jesus e Gomes (2017) compreendem a arte surda como artefato cultural capaz de estabelecer relações entre cultura surda e cultura visual, expressando identidades, trajetórias, conflitos e reivindicações. A produção artística torna visíveis experiências historicamente silenciadas e possibilita que os próprios sujeitos surdos contestem imagens estereotipadas construídas a seu respeito.

As produções literárias também participam desse movimento. A literatura surda não se caracteriza simplesmente pela presença de personagens surdos, mas pela incorporação de perspectivas culturais, experiências visuais, formas de narrar e processos de identificação vinculados à língua de sinais. Karnopp (2006) demonstra que textos e imagens podem favorecer a autorrepresentação da comunidade surda e a legitimação de suas diferenças. Posteriormente, a autora observa que narrativas produzidas por surdos tensionam representações baseadas na superação individual, na normalização e na compensação da surdez, destacando o pertencimento comunitário e a legitimidade das formas surdas de existência (Karnopp, 2010). As produções em Libras configuram, assim, espaços de contestação nos quais são elaborados outros discursos sobre língua, corpo, cultura e identidade (Karnopp, 2013).

A dimensão política dessas práticas torna-se ainda mais evidente na poesia periférica e no slam surdo. Por meio da performance corporal, da Libras e de recursos visuais, poetas surdos articulam experiências de opressão, desigualdade, racismo, exclusão linguística e reivindicação de cidadania. A literatura passa a funcionar como instrumento de tensionamento das políticas linguísticas e das relações assimétricas entre a Libras e a língua portuguesa, além de contribuir para a preservação da memória coletiva (Medeiros; Santos; Santos, 2021). O slam, por sua vez, promove fortalecimento identitário, pertencimento e reexistência, permitindo que artistas surdos ocupem espaços culturais e confrontem a ordem social fundamentada na centralidade da oralidade (França; Leite, 2024).

Essa resistência linguística possui raízes históricas. Durante longo período, políticas educacionais orientadas pelo oralismo proibiram ou deslegitimaram o uso das línguas de sinais, buscando adaptar os surdos às práticas comunicativas da maioria ouvinte. Apesar das tentativas institucionais de apagamento, a língua de sinais permaneceu viva nas interações entre estudantes e nas redes comunitárias. Witches e Teixeira (2019) denominam esse fenômeno de bilinguismo clandestino, ressaltando que as práticas linguísticas desenvolvidas à margem das determinações oficiais contribuíram para a conservação da língua e para a constituição de formas contemporâneas de ser surdo. A resistência, portanto, não começou

com o reconhecimento jurídico da Libras; ela antecedeu a legislação e foi condição para que esse reconhecimento se tornasse possível.

No Brasil, a oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 resultaram de um processo prolongado de organização comunitária, produção acadêmica e mobilização política. Esses dispositivos representaram uma ruptura importante com discursos que classificavam a língua de sinais como gestualidade improvisada ou recurso auxiliar. Entretanto, a conquista legal não deve ser interpretada como concessão espontânea do Estado, pois foi impulsionada pelo protagonismo das comunidades e do movimento social surdo (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Kendrick; Cruz, 2018). As pesquisas linguísticas contribuíram para demonstrar a estrutura e a complexidade da Libras, enquanto associações, lideranças e pesquisadores atuaram na construção de uma agenda pública baseada em direitos linguísticos.

As relações entre movimento surdo, universidades e instituições educacionais foram decisivas para a transformação dos discursos sobre surdez e educação. Quadros (2006) demonstra que a implementação de políticas linguísticas depende de negociações que ultrapassam a existência formal das leis, envolvendo condições políticas, econômicas, administrativas e formativas. Thoma e Klein (2010) acrescentam que as articulações entre mobilizações comunitárias e produção acadêmica favoreceram uma virada

epistemológica nos campos educacional, cultural e político. Desse processo resultou uma compreensão segundo a qual a educação de surdos não pode ser organizada apenas como adaptação individual à escola monolíngue, devendo assegurar ambientes nos quais a Libras seja língua de instrução, interação, produção cultural e construção de conhecimentos.

A mobilização em defesa das escolas bilíngues evidencia a continuidade dessas disputas. Diante da possibilidade de fechamento de instituições historicamente relevantes e da subordinação das reivindicações linguísticas às políticas gerais de inclusão, lideranças surdas organizaram manifestações, documentos, campanhas e interlocuções com o poder público. Campello e Rezende (2014) mostram que a inclusão das escolas e classes bilíngues no Plano Nacional de Educação foi resultado de uma mobilização nacional marcada pelo protagonismo de pesquisadores e ativistas surdos. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fortalecendo juridicamente a defesa da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua nos contextos educacionais correspondentes (Brasil, 2021).

Mesmo diante desses avanços, o reconhecimento jurídico não eliminou a desigualdade entre as línguas. A Libras ainda encontra restrições em instituições de ensino, serviços públicos, espaços

culturais, meios de comunicação e ambientes profissionais. A exigência de domínio da língua portuguesa como principal critério de competência acadêmica e social frequentemente desconsidera as condições desiguais de acesso linguístico vivenciadas pelos surdos. A resistência linguística, nesse contexto, não representa rejeição à língua portuguesa, mas contestação de uma hierarquia que a estabelece como única língua legítima de conhecimento, cidadania e participação pública. Trata-se de reivindicar um bilinguismo que não subordine a Libras, mas reconheça sua centralidade na formação linguística, cultural e identitária das pessoas surdas sinalizantes.

Brito (2019) demonstra que a aproximação entre ativistas surdos e pesquisadores das áreas da Linguística e da Educação contribuiu para transformar a ideologia coletiva do movimento, fortalecendo a compreensão da surdez como particularidade linguística e cultural. A oficialização da Libras passou a ocupar posição central em uma agenda que articulava direitos sociais, educacionais e comunicacionais. Ao retomar essa trajetória, Brito (2025) evidencia que o ativismo político-cultural surdo conferiu à campanha pela Lei de Libras uma dimensão de disputa simbólica contra a interpretação medicalizante da surdez. Por essa razão, o direito de utilizar a língua de sinais relaciona-se ao direito de existir publicamente como sujeito surdo, participar das decisões coletivas e

produzir conhecimentos sem abandonar sua língua e seus referenciais culturais.

Diante desse quadro, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as experiências comunitárias e as práticas culturais fundamentadas na visualidade e na Libras contribuem para a construção das identidades surdas e para a produção de estratégias de resistência linguística diante das relações históricas de poder que privilegiam a oralidade e a língua portuguesa? A questão torna-se relevante porque permite relacionar dimensões frequentemente analisadas de forma separada: a organização comunitária, a produção cultural visual, os processos identitários, a mobilização política e a efetivação dos direitos linguísticos.

O objetivo geral consiste em analisar as relações entre comunidade surda, cultura visual e resistência linguística, considerando as práticas culturais e as lutas pelo reconhecimento social, educacional e político da Libras. Busca-se compreender como os espaços comunitários favorecem o pertencimento e a circulação da língua; examinar de que forma manifestações artísticas, literárias e performáticas produzem autorrepresentações; e discutir como essas experiências se conectam às mobilizações por políticas linguísticas e educação bilíngue. A relevância científica reside na articulação entre Estudos Surdos, Estudos Culturais e políticas linguísticas, enquanto a importância social decorre da necessidade de problematizar a distância

ainda existente entre o reconhecimento legal da Libras e sua efetiva presença nas instituições brasileiras.

Adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em artigos científicos nacionais sobre cultura surda, visualidade, literatura, movimento social, história da educação e políticas de reconhecimento da Libras, bem como em documentos legais relacionados aos direitos linguísticos. Além desta introdução, o artigo organiza-se em eixos que discutem a constituição das comunidades e identidades surdas; a visualidade e as produções culturais em Libras; os processos históricos de repressão e resistência linguística; e as mobilizações pelo reconhecimento jurídico, educacional e social da língua. Ao reunir essas dimensões, procura-se demonstrar que a Libras não constitui somente um instrumento de comunicação, mas um patrimônio linguístico-cultural e um espaço fundamental de memória, pertencimento, criação e ação política.

REFERENCIAL TEÓRICO

A comunidade surda não se confunde com o conjunto estatístico das pessoas que apresentam algum grau de perda auditiva. Sua constituição decorre de vínculos linguísticos, experiências históricas compartilhadas, redes de sociabilidade, formas de organização política e práticas de significação mediante as quais determinados sujeitos se reconhecem como participantes de uma

coletividade. A passagem do critério audiológico para o critério sociocultural altera o próprio estatuto da surdez: em lugar de uma condição individual definida exclusivamente pela falta, passa-se a considerar uma diferença vivida em relações sociais, produzida em uma modalidade comunicativa gestual-visual e atravessada por valores, memórias e modos particulares de ocupar o mundo. Magnani distingue esses dois campos ao mostrar que a categoria clínica reúne pacientes segundo graus de perda auditiva, enquanto a perspectiva antropológica focaliza os vínculos construídos entre pessoas que simbolizam e se comunicam por modalidades distintas daquela predominantemente auditivo-oral (Magnani, 2007, p. 2-3).

Essa compreensão impede que a noção de comunidade seja tomada como sinônimo de território fixo, homogeneidade absoluta ou unanimidade ideológica. A comunidade surda concretiza-se em associações, escolas, universidades, coletivos artísticos, organizações religiosas, grupos esportivos, movimentos políticos, encontros familiares e ambientes digitais. Tais espaços funcionam como pontos de circulação da Libras, de narrativas históricas, de repertórios humorísticos, de conhecimentos sobre direitos e de modelos surdos de identificação. A escola de surdos ocupou posição histórica importante nessa aproximação, embora também tenha submetido a vida coletiva a normas disciplinares próprias da instituição escolar. Por isso, a luta, a convivência entre pares e a experiência do olhar são marcadores

culturais que não se restringem ao conteúdo curricular, mas participam da formação dos modos de ser e de narrar-se (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 81-82). Em perspectiva antropológica, a rede comunitária deve ser percebida por seus trajetos e circuitos, pois seus integrantes transitam entre diferentes instituições e constroem pertencimentos que excedem uma localidade única (Magnani, 2007, p. 4-7).

O pertencimento linguístico assume centralidade nesse processo. Perlin e Strobel assinalam que a vinculação ao povo surdo se realiza “por meio do uso da língua de sinais e da cultura surda” (Perlin; Strobel, 2014, p. 26). A Libras permite interlocução direta, compartilhamento de experiências, transmissão intergeracional de conhecimentos e elaboração de referências positivas sobre a surdez. Para muitas crianças nascidas em famílias ouvintes, o contato com outros surdos constitui a primeira oportunidade de participar plenamente de uma interação linguística e de reconhecer uma vida adulta possível em sua própria língua. Esse encontro não apenas amplia a comunicação; ele reorganiza a relação do sujeito consigo, com o passado e com as expectativas de futuro. A língua, portanto, não atua como simples instrumento exterior à identidade, mas como prática social na qual se constroem posições de sujeito e se negociam sentidos de pertencimento.

Entretanto, a centralidade da Libras não autoriza a concepção de uma identidade única, estável ou imune às diferenças internas.

Identities são constituídas em práticas discursivas e relações de poder, razão pela qual uma pessoa pode reconhecer-se simultaneamente como surda, negra, indígena, mulher, homem, pessoa LGBTQIA+, moradora da periferia, integrante de determinada geração, profissional ou participante de uma tradição religiosa. Santana e Bergamo observam que os papéis sociais não são homogêneos e que a identidade resulta de circunstâncias sócio-históricas, e não de uma essência inerente ao indivíduo (Santana; Bergamo, 2005, p. 568-571). A experiência de Edinho Poesia, homem negro, surdo e periférico, exemplifica como pertencimentos linguísticos, raciais e territoriais se articulam na produção artística e na formulação de demandas públicas (Medeiros; Santos; Santos, 2021, p. 6953). Assim, falar em identidades surdas no plural permite reconhecer uma base de mobilização comum sem apagar desigualdades de classe, raça, gênero, geração, escolarização, região, modalidade comunicativa ou acesso tardio à língua de sinais.

Também não se deve converter a fluência em Libras em critério de pureza cultural ou mecanismo de exclusão. Há sujeitos surdos oralizados, implantados, usuários de aparelhos auditivos, bilíngues ou multilíngues, pessoas que adquiriram Libras tardiamente e outras que alternam recursos comunicativos conforme o contexto. A experiência comunitária pode transformar suas relações com a surdez sem exigir o abandono de repertórios previamente construídos. O

ponto político decisivo não consiste em prescrever uma identidade legítima, mas em garantir condições para que a aproximação com a Libras e com outros surdos seja efetivamente possível. Quando essa possibilidade é negada na infância, uma escolha futura já se encontra condicionada pela privação linguística. Quando é assegurada, ampliam-se as condições de participação, autonomia e produção subjetiva.

Witchs e Lopes demonstram que a língua de sinais, embora fundamental, integra um conjunto mais amplo de marcadores: reunião em espaços físicos ou virtuais, olhar, experiência visual-gestual, temporalidade, memória de luta e formas de identificação (Witchs; Lopes, 2018, p. 6-7, 13-15). A cultura surda, desse modo, não se reduz a um inventário de objetos nem a um atributo automaticamente produzido pela condição biológica. Ela se atualiza em práticas: na escolha de um sinal pessoal, na organização espacial de uma conversa, na atenção visual compartilhada, na circulação de vídeos em Libras, na criação artística, na reivindicação de direitos e no cuidado entre membros de uma rede. Os artefatos materiais e simbólicos adquirem valor porque condensam experiências e tornam reconhecíveis formas coletivas de existência.

Essa abordagem relacional permite ainda compreender a presença de ouvintes sem diluir o protagonismo surdo. Familiares, intérpretes, docentes, pesquisadores e aliados podem participar de

circuitos comunitários, desde que sua atuação não substitua a palavra política dos surdos nem restabeleça relações tutelares. A pertença, nesse caso, apresenta graus e posições distintas: compartilhar objetivos, aprender Libras e apoiar demandas não equivale a ocupar a experiência de ser surdo. Tal distinção preserva a abertura das redes de cooperação e, ao mesmo tempo, reconhece a autoridade epistêmica daqueles que vivenciam diretamente barreiras linguísticas e processos de normalização. A comunidade configura-se, portanto, como espaço de sociabilidade, produção cultural e ação política, no qual diferenças internas são negociadas sem que se perca a reivindicação coletiva por reconhecimento.

A cultura visual não deve ser interpretada como compensação destinada a suprir uma audição considerada ausente. Essa leitura manteria a experiência surda subordinada ao padrão ouvinte, tratando a visão como recurso secundário diante de uma suposta normalidade auditiva. A visualidade constitui, ao contrário, uma orientação perceptiva, linguística, cognitiva e cultural que organiza modos de interação, produção de conhecimento e criação estética. Não se trata apenas de afirmar que pessoas surdas veem, mas de analisar como relações sociais predominantemente visuais conferem funções específicas ao olhar, ao corpo, ao espaço, ao movimento, às expressões faciais e à atenção compartilhada. Lebedeff amplia esse entendimento ao afastá-lo de uma definição estritamente linguística:

Os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais há muito tempo. Entretanto, Skliar (2001) comenta que muitas vezes a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. Este autor salienta que a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações (Lebedeff, 2010, p. 176).

A experiência visual atravessa o cotidiano e estrutura convenções coletivas. O sinal pessoal identifica alguém por uma configuração visual socialmente reconhecida; o humor explora ambiguidades do movimento e do espaço; as narrativas articulam direção do olhar, expressão corporal, incorporação de personagens e mudanças de perspectiva; a gestão de turnos exige estratégias visuais de chamada e manutenção da atenção. Em reuniões, salas de aula ou eventos, iluminação, disposição dos assentos e ausência de obstáculos visuais interferem diretamente na possibilidade de participação. A arquitetura comunicacional deixa, assim, de ser um aspecto decorativo e passa a integrar as condições de acesso linguístico.

A Libras materializa de maneira privilegiada essa experiência por ser uma língua visual-espacial, dotada de organização gramatical própria. Sua produção e compreensão mobilizam mãos, corpo, expressões não manuais, localização, orientação, movimento e uso

discursivo do espaço. Reduzi-la a gestos que representam palavras portuguesas elimina sua autonomia estrutural e subordina a modalidade visual à lógica de uma língua oral-auditiva. A resistência a essa redução possui relevância científica e política: reconhecer a Libras como língua significa admitir que conhecimento abstrato, argumentação, poesia, humor, ensino e reflexão metalinguística podem ser plenamente elaborados em outra modalidade. O corpo sinalizante não ilustra uma mensagem concebida em português; ele participa da materialidade linguística em que a mensagem é produzida.

O conceito de experiência visual-gestual aprofunda essa relação ao fundir visão, espaço e comunicação como marcador de uma forma de vida. Witchs e Lopes mostram que essa experiência se articula à convivência comunitária e à temporalidade, pois compreender um mundo nem sempre traduzido ou acessível pode demandar ritmos diferentes daqueles impostos por instituições organizadas para ouvintes (Witchs; Lopes, 2018, p. 14-15). A noção de tempo torna-se especialmente relevante em situações mediadas por interpretação, leitura de legendas ou alternância entre materiais projetados e exposição em Libras. Exigir que o estudante observe simultaneamente o intérprete, a projeção e a anotação no quadro criam uma sobrecarga visual que não se resolve com a simples presença formal de acessibilidade. Um desenho pedagógico adequado distribui

informações temporalmente, respeita os campos de visão e oferece materiais que possam ser revisitados.

Daí a importância do letramento visual. Imagens não são transparentes nem universalmente compreendidas; sua leitura depende de convenções, experiências culturais, repertórios e estratégias interpretativas. Lebedeff sustenta que o letramento visual precisa ser entendido como prática social e cultural de leitura de imagens, desenvolvida intencionalmente em processos escolarizados ou não escolarizados (Lebedeff, 2010, p. 178-179). Para estudantes surdos, isso implica ir além da inserção ocasional de figuras em aulas planejadas segundo uma linearidade verbal. Diagramas, mapas conceituais, sequências de imagens, vídeos em Libras, infográficos, histórias visuais, modelos tridimensionais e registros gráficos devem integrar objetivos cognitivos explícitos. A imagem usada apenas como enfeite preserva a hegemonia do texto escrito; a imagem tratada como texto permite comparar, inferir, argumentar e construir conceitos.

Essa perspectiva demanda uma pedagogia que não confunda educação bilíngue com tradução simultânea de uma aula originalmente concebida para ouvintes. A Libras precisa atuar como língua de instrução, interação, avaliação e produção intelectual, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua, com metodologias compatíveis com a experiência linguística do estudante. Professores surdos ocupam papel estratégico porque oferecem

modelos de uso acadêmico da Libras, repertórios culturais e formas de organização visual da aprendizagem. Professores ouvintes bilíngues, intérpretes e demais profissionais também são necessários, mas suas atribuições não são intercambiáveis: interpretar não equivale a ensinar, e conhecer vocabulário sinalizado não equivale a dominar uma língua de instrução.

No campo tecnológico, a visualidade aparece em campanhas luminosas, alarmes vibratórios, videochamadas, legendas, janelas de Libras, plataformas de vídeo e sistemas de comunicação remota. Tais recursos são artefatos culturais porque expressam respostas coletivas a ambientes construídos segundo pressupostos auditivos. Contudo, a acessibilidade não se esgota na disponibilidade técnica. Legendas automáticas imprecisas, janelas excessivamente pequenas, vídeos sem contraste ou enquadramento adequado e interfaces que ocultam o intérprete podem manter a exclusão sob aparência inclusiva. A qualidade do acesso deve ser avaliada por usuários surdos, considerando inteligibilidade linguística, ergonomia visual, possibilidade de interação e equivalência informacional.

A cultura visual também constitui arena de disputa representacional. Imagens de pessoas surdas foram historicamente associadas à deficiência, à cura, ao sofrimento ou à excepcional superação individual. Produções elaboradas por artistas surdos deslocam esse enquadramento ao apresentar mãos, olhos, corpos

sinalizantes, encontros comunitários e símbolos de luta como presenças culturais. Santos Neto, Jesus e Gomes identificam na arte surda a manifestação de histórias, ideologias, subjetividades e denúncias contra práticas ouvintistas, o que transforma a produção estética em meio de autorrepresentação (Santos Neto; Jesus; Gomes, 2017, p. 12-13). Nas imagens analisadas pelos autores, a surdez não aparece como ausência a ser reparada, mas por meio de elementos linguísticos, identitários e políticos produzidos no interior da experiência surda (Santos Neto; Jesus; Gomes, 2017, p. 31-32).

Visualidade, portanto, não designa uma propriedade natural e indiferenciada de todos os sujeitos surdos. Seu significado emerge de práticas históricas e pode variar segundo grau de acesso à Libras, trajetória escolar, recursos tecnológicos, condição de surdocegueira e outras experiências sensoriais. Em pessoas surdocegas, por exemplo, a língua de sinais tátil reorganiza a relação entre corpo, espaço e interlocução. Reconhecer tal heterogeneidade evita transformar a cultura visual em novo determinismo. O que se afirma é a necessidade de instituições capazes de acolher modalidades diversas de percepção e linguagem, sem impor a audição e a oralidade como medidas universais da inteligência, da participação ou da cidadania.

As práticas culturais surdas constituem espaços de produção de memória, transmissão linguística, elaboração identitária e contestação de representações dominantes. Literatura em Libras, poesia sinalizada,

teatro, artes visuais, cinema, humor, festivais, festas, associações, esportes e conteúdos digitais não são manifestações periféricas de uma cultura ouvinte supostamente universal. Cada prática reelabora formas disponíveis, combina influências e produz sentidos a partir das experiências de seus participantes. A noção de artefato cultural é útil justamente porque abrange materiais, convenções, narrativas e modos de relação; seu valor não reside em uma origem pura, mas na capacidade de condensar experiências, circular conhecimentos e tornar visível uma coletividade.

A produção cultural adquire particular importância diante da longa escassez de registros nos quais os surdos apareçam como autores de sua própria representação. Currículos, obras literárias e meios de comunicação frequentemente apresentaram personagens surdos como sujeitos isolados, dependentes de reabilitação ou valorizados apenas quando se aproximavam de padrões ouvintes. Em contraposição, narrativas produzidas em Libras registram encontros comunitários, conflitos linguísticos, situações de preconceito, humor compartilhado e projetos de futuro. Karnopp explicita a relação entre intolerância linguística e desconhecimento das criações surdas:

No panorama da educação de surdos, é possível constatar que, para muitas pessoas, torna-se irrelevante e, para outras, decididamente incômoda, a referência a uma cultura surda. Em menor grau ainda, se discute a situação bilíngue de surdos. Em geral, em um contexto escolar ou clínico onde não se tolera a língua de sinais

e/ou a cultura surda, há um completo desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais etc... (Karnopp, 2010, p. 160).

A literatura surda compreende produções em que língua de sinais, identidades e experiências culturais participam da organização narrativa, e não apenas obras que incluem uma personagem com perda auditiva. Ela pode assumir a forma de histórias originalmente sinalizadas, adaptações de narrativas tradicionais, poesia performática, contos registrados em vídeo, livros bilíngues e produções em escrita de sinais. Seu traço distintivo está na elaboração de perspectivas surdas e na abertura de outras possibilidades de representar a surdez. Karnopp define esse campo como produção que traduz a experiência visual, interpreta a surdez como presença e considera as pessoas surdas como grupo linguístico-cultural (Karnopp, 2010, p. 161). Em análises de *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda*, a autora identifica processos de autorrepresentação construídos pela língua de sinais e pela transformação de histórias clássicas segundo modos surdos de existência, leitura e julgamento cultural (Karnopp, 2006, p. 98-99).

O registro dessas obras envolve problemas específicos de tradução e documentação. Uma narrativa sinalizada articula movimento, simultaneidade, expressão facial, direção do olhar, incorporação e uso tridimensional do espaço. A transposição integral

para o português escrito pode reduzir tais recursos, apagar ambiguidades produtivas e reorganizar a temporalidade do texto. Por isso, filmagem, edição audiovisual, legendagem, tradução, escrita de sinais e publicação impressa devem ser entendidas como escolhas semióticas, e não como operações neutras. A preservação em vídeo mantém aspectos da performance; a tradução amplia a circulação entre públicos; a escrita de sinais cria outra forma de registro; o livro bilíngue permite relações intermodais. A questão central consiste em explicitar essas mediações e assegurar participação surda nas decisões editoriais, tradutórias e curatoriais (Karnopp, 2010, p. 161-163).

No âmbito educacional, a presença da literatura surda oferece às crianças referências linguísticas e personagens que não exigem a superação da própria diferença para alcançar reconhecimento. Ela favorece o desenvolvimento da Libras, o acesso à memória comunitária e a leitura crítica das representações de surdez. Para estudantes ouvintes, essas obras também produzem deslocamentos: demonstram que línguas de sinais possuem recursos estéticos próprios e que a cultura não se limita à materialidade sonora ou escrita. A incorporação dessas produções ao currículo deve, contudo, evitar a folclorização. Um evento isolado no calendário escolar não substitui a leitura regular, a análise estética, a contextualização histórica e o contato com autores surdos.

A poesia sinalizada radicaliza a dimensão corporal e espacial da criação. Configurações de mão, repetições, simetrias, deslocamentos, velocidade, expressões não manuais e enquadramento audiovisual podem cumprir funções comparáveis — sem serem idênticas — a ritmo, rima, aliteração e organização gráfica. Quando aborda opressão linguística, racismo, desigualdade territorial ou violência institucional, a performance converte experiência em intervenção pública. Medeiros, Silvana Aguiar dos Santos e Edvaldo Santos demonstram que a poesia surda periférica tensiona a assimetria entre Libras e português, denuncia a negação da cidadania linguística e reivindica acervos em Libras capazes de preservar a memória surda (Medeiros; Santos; Santos, 2021, p. 6953). A literatura deixa de ser entendida apenas como expressão individual e passa a atuar como forma de argumentação política e disputa de direitos.

O slam amplia esse potencial ao combinar autoria, performance, competição, participação do público e formação comunitária. Na comunidade surda, a poesia pode ser sinalizada e articulada a movimentos corporais, legendas, projeções ou interpretação, criando uma arena em que a Libras ocupa o centro do acontecimento. França e Leite identificam o slam como instrumento de fortalecimento identitário e reexistência, pois poemas de autores surdos transgridem a ordem social ouvinte e constroem reconhecimento e pertencimento (França; Leite, 2024, p. 42). O termo

reexistência é particularmente produtivo: não se trata apenas de sobreviver a práticas de silenciamento, mas de criar formas públicas de existir, nomear a opressão e projetar outras relações sociais.

As artes visuais desempenham função semelhante ao disputar quem pode produzir imagens sobre a surdez. Desenhos, pinturas, fotografias, performances, filmes e instalações elaborados por surdos tornam perceptíveis conflitos entre línguas, críticas ao oralismo, experiências escolares e sentimentos de orgulho cultural. O gesto artístico não representa uma comunidade de modo uniforme; ele oferece perspectivas situadas e, justamente por isso, rompe a representação externa que reduz os sujeitos à deficiência. A arte surda comunica ideias, crenças, lutas e trajetórias, funcionando como artefato de visibilidade e denúncia (Santos Neto; Jesus; Gomes, 2017, p. 12-13). Sua legitimação requer espaço em museus, escolas, editais, festivais e pesquisas acadêmicas, além de critérios curatoriais que reconheçam a Libras e a visualidade como linguagens de produção, e não apenas como recursos de acessibilidade.

Práticas festivas e associativas mostram que a cultura se produz igualmente na convivência cotidiana. A etnografia de Magnani sobre festas juninas de surdos em São Paulo revela encontros entre surdos, familiares, amigos e outros participantes, nos quais música, quadrilha, alimentos, conversas sinalizadas e circulação entre instituições compõem redes urbanas de sociabilidade. A presença da música não

anulava a especificidade surda nem transformava o evento em mera imitação de uma festa ouvinte; ela evidenciava trocas, usos corporais da vibração e participação de públicos diversos. As festas funcionavam como espaços alargados de encontro, e o “mar de mãos” observado pelo pesquisador demonstrava uma organização sensível e comunicativa própria (Magnani, 2007, p. 10-13). A análise impede tanto a ideia de gueto isolado quanto a expectativa de uma cultura inteiramente separada: práticas surdas apropriam-se de formas sociais mais amplas e lhes atribuem novos usos.

Associações, clubes e circuitos esportivos também favoreceram historicamente a transmissão da Libras, a formação de lideranças, a circulação de informações e a criação de solidariedades. Para sujeitos que passaram grande parte do dia em ambientes nos quais a comunicação era limitada, esses encontros possibilitaram interlocução sem mediação e reconhecimento mútuo. A relevância cultural não se encontra somente no evento formal, mas nas conversas, nos sinais emergentes, nas piadas, nos conselhos sobre trabalho, nas notícias sobre direitos e na apresentação de novos integrantes. Redes digitais prolongam hoje parte dessa sociabilidade, permitindo que vídeos em Libras circulem entre regiões e conectem pessoas que não dispõem de associações ou escolas de surdos próximas.

Essa circulação tecnológica, contudo, envolve disputas de autoria, acesso e preservação. Plataformas comerciais podem ampliar

a visibilidade e, simultaneamente, submeter conteúdos em Libras a mecanismos algorítmicos que privilegiam línguas majoritárias. Arquivos audiovisuais podem desaparecer, ser publicados sem metadados adequados ou permanecer inacessíveis para pesquisa. Uma política cultural comprometida com a memória surda deve apoiar acervos digitais, descrição bilíngue, preservação de formatos, remuneração de artistas, formação técnica e participação comunitária na definição do que será documentado. A produção cultural deixa, assim, de ocupar o lugar de complemento ilustrativo e passa a integrar o patrimônio linguístico, artístico e histórico brasileiro.

A resistência linguística surda foi constituída em condições históricas marcadas pela tentativa de substituir as línguas de sinais pela oralização. Após o Congresso de Milão de 1880, a orientação oralista ganhou força em diferentes sistemas educacionais, com proibição ou deslegitimação dos sinais, afastamento de docentes surdos e concentração do ensino em exercícios de fala e leitura labial. No Brasil, essa política não eliminou a comunicação sinalizada; produziu, antes, formas clandestinas de transmissão entre estudantes, ex-alunos, famílias e associações. Kendrick e Cruz observam que aproximadamente um século de restrição educacional causou danos profundos, mas não conseguiu extinguir a língua de sinais, posteriormente retomada como pauta de reivindicação das comunidades surdas (Kendrick; Cruz, 2018, p. 4-5).

O caráter cotidiano dessa resistência aparece em memórias de estudantes que sinalizavam quando a vigilância docente era temporariamente suspensa. Perlin e Strobel registram uma passagem autobiográfica que explicita a inventividade necessária para manter a interação:

Quando um dos professores se virava para escrever no quadro-negro, tínhamos hábito de trocar informações na língua de sinais, persuadidos de que ele não nos escutava, já que não nos via. Ora, no começo, ele se voltava todas as vezes, era estranho, não compreendíamos imediatamente por quê. Com o passar do tempo, dei-me conta de que, ao falar com as mãos, sem saber, emitíamos ruídos com a boca. Cuidamos então de não mais emitir nenhum som e, desde aquele dia, trocamos nossas lições o mais tranquilamente possível (Laboritt, 1994, p. 84 *apud* Perlin; Strobel, 2014, p. 27).

O episódio demonstra que a resistência não se restringe a manifestações públicas. Ela pode ocorrer na micro-organização do olhar, na criação de ocasiões de sinalização, na redução de ruídos corporais para escapar à vigilância e na transmissão de recursos linguísticos entre pares. O espaço instituído para impedir a Libras converte-se provisoriamente em lugar de sua continuidade. A prática clandestina preserva mais do que um código comunicativo: mantém vínculos, conhecimentos e a possibilidade de construir uma subjetividade não inteiramente capturada pelo ideal de normalização.

Witchs e Teixeira denominam “bilinguismo clandestino” o resultado paradoxal de uma educação planejada para munir os surdos de uma única língua. A imposição da língua nacional oral/escrita coexistiu com usos informais de sinais e produziu estratégias de sobrevivência que sustentaram uma resistência linguística e formas contemporâneas de ser surdo (Witchs; Teixeira, 2019, p. 1-2). Esse bilinguismo era assimétrico: o português possuía legitimidade institucional, materiais, avaliação e autoridade docente, ao passo que a língua de sinais circulava sem reconhecimento, frequentemente punida ou classificada como mímica. A clandestinidade, portanto, não constituía escolha livre, mas resposta à desigual distribuição de valor entre línguas.

O conceito de ouvintismo permite nomear a ordem que toma a experiência ouvinte como padrão universal e concede aos ouvintes a autoridade de definir como o surdo deve comunicar-se, aprender e participar. Ele não se reduz à existência de pessoas ouvintes nem implica antagonismo automático entre indivíduos. Trata-se de uma relação de poder materializada em currículos, diagnósticos, políticas, práticas profissionais e representações culturais. Há ouvintes que colaboram com a emancipação linguística e há surdos que podem reproduzir valores normalizadores; o critério analítico encontra-se na hierarquia imposta entre modos de existir. Enfrentar o ouvintismo

significa deslocar a decisão para os sujeitos afetados e reconhecer a legitimidade da experiência surda na formulação institucional.

A resistência linguística tampouco deve ser confundida com recusa ao português, às tecnologias auditivas ou aos cuidados em saúde. O objeto da contestação é a coerção que transforma uma possibilidade em obrigação e estabelece a aproximação do padrão ouvinte como medida de êxito. Uma política bilíngue aditiva amplia repertórios: assegura aquisição precoce da Libras, ensino sistemático do português escrito como segunda língua e acesso voluntário a outros recursos. Uma política assimilacionista, ao contrário, condiciona direitos ao desempenho oral, adia o contato com a língua de sinais ou a emprega apenas como apoio para ensinar português. A diferença entre esses modelos reside na distribuição de poder e no estatuto conferido a cada língua.

As narrativas de resistência acumuladas nas escolas contribuíram para a formação de agendas políticas. Professores e lideranças surdas transformaram experiências de oralização, ausência de intérpretes e isolamento comunicativo em demandas por formação docente, educação bilíngue, instrutores surdos e participação na elaboração curricular. Thoma e Klein mostram que memórias escolares impulsionaram articulações políticas desde a década de 1990 e produziram efeitos em documentos do movimento e na legislação (Thoma; Klein, 2010, p. 114-120). A passagem da experiência

individual à reivindicação coletiva constitui operação discursiva decisiva: o fracasso deixa de ser atribuído à incapacidade do estudante e passa a ser analisado como efeito de instituições linguisticamente inadequadas.

No presente, o silenciamento pode assumir formas menos explícitas. A Libras é celebrada em discursos institucionais, mas permanece ausente de reuniões, serviços públicos, materiais didáticos, sistemas de emergência e espaços decisórios. Contrata-se um intérprete para eventos solenes, enquanto a rotina continua inacessível; oferece-se disciplina introdutória de Libras, mas não se formam docentes capazes de ensinar conteúdos nessa língua; divulga-se uma tradução audiovisual, mas não se consulta a comunidade sobre qualidade e prioridades. A resistência desloca-se, então, para a fiscalização da implementação, a produção autônoma de conteúdos e a exigência de participação permanente. Reconhecimento simbólico sem redistribuição de recursos pode converter a diferença linguística em ornamento institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidenciou que a comunidade surda se constitui por vínculos linguísticos, experiências visuais, práticas culturais e formas coletivas de pertencimento que ultrapassam a definição clínica da surdez. Nesse processo, a Libras ocupa posição

central na construção das identidades surdas, na transmissão de conhecimentos e na consolidação de espaços de sociabilidade, sem que isso implique compreender a comunidade como homogênea ou desconsiderar suas diferenças internas.

As produções literárias, artísticas e performáticas demonstram que a cultura visual também representa um campo de autorrepresentação, preservação da memória e enfrentamento das práticas ouvintistas. A resistência linguística, inicialmente manifestada na manutenção clandestina das línguas de sinais, transformou-se em mobilização política organizada, contribuindo decisivamente para o reconhecimento jurídico da Libras e para a reivindicação da educação bilíngue.

Conclui-se, entretanto, que o reconhecimento legal não assegura, isoladamente, a efetivação dos direitos linguísticos. Permanecem necessários investimentos em aquisição precoce da Libras, formação de profissionais bilíngues, produção cultural, acessibilidade nos serviços públicos e participação direta das pessoas surdas na formulação das políticas que lhes dizem respeito. Desse modo, as lutas da comunidade surda continuam fundamentais para que a Libras seja reconhecida não apenas formalmente, mas como língua legítima de educação, cultura, conhecimento e exercício pleno da cidadania.

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: 4 ago. 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: 4 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 4 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional —, 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: 4 ago. 2026.

BRITO, Fábio Bezerra de. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a7>. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42458>. Acesso em: 4 ago. 2026.

BRITO, Fábio Bezerra de. O direito de ser surdo em língua de sinais: o ativismo político-cultural surdo e a Lei de Libras no Brasil.

Revista Espaço, Rio de Janeiro, ed. especial, p. 10-25, 2025. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.2.10-25>. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1907>. Acesso em: 4 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. esp. 2, p. 71-92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229>. Acesso em: 4 ago. 2026.

FRANÇA, Luci Teixeira Iachinski de; LEITE, Maria Alzira. Slam como instrumento de reexistência da comunidade surda. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 42-55, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i2e64521>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/64521>. Acesso em: 4 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. **ETD — Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.795>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795>. Acesso em: 4 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 155-174, maio/ago. 2010. DOI:

<https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1605>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605>. Acesso em: 4 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais em Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 407-413, jul./set. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/12616>. Acesso em: 4 ago. 2026.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Oficialização da Libras: movimento surdo e política linguística de resistência. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 4-14, 2018. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v14i32.18656>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18656>. Acesso em: 4 ago. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1606>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606>. Acesso em: 4 ago. 2026.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acesso em: 4 ago. 2026.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. “Vai ter música?”: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 1, 2007. DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1239>. Disponível em:

<https://journals.openedition.org/pontourbe/1239>. Acesso em: 4 ago. 2026.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues; SANTOS, Edvaldo; SANTOS, Silvana Aguiar dos. O que a poesia surda periférica sinaliza para as políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 6952-6969, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e81229>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81229>. Acesso em: 4 ago. 2026.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. esp. 2, p. 17-31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37011>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37011>. Acesso em: 4 ago. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/>. Acesso em: 4 ago. 2026.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hxDxvJQjCZy8MCdBGLgGNnK/>. Acesso em: 4 ago. 2026.

SANTOS NETO, Daniel Neves dos; JESUS, Luciana Pereira de; GOMES, Antenor Rita. Arte surda: interfaces entre cultura surda e cultura visual. **Revista Virtual de Cultura Surda**, [S. l.], ed. 21, p.

1-36, maio 2017. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C2%BA%20Artigo%20de%20Santos%20Neto%20%26%20Pereira%20de%20Jesus%20%20%26%20Gomes.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2026.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1603>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603>. Acesso em: 4 ago. 2026.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e184713, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21320>. Acesso em: 4 ago. 2026.

WITCHS, Pedro Henrique; TEIXEIRA, Keila Cardoso. Bilíngues clandestinos: condições epistemológicas da educação linguística dos surdos no século XX. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 40, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2392,5/2318-7115.2019v40i3a5>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42921>. Acesso em: 4 ago. 2026.

CAPÍTULO 5

AUDISMO E PRECONCEITO LINGUÍSTICO: SILENCIAMENTO E DESLEGITIMAÇÃO DAS VARIEDADES DA LIBRAS NAS COMUNIDADES SURDAS BRASILEIRAS

 <https://doi.org/10.68044/z979df77>

Karine Martins Cunha Venceslau ¹

Mestra em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Maranguape

Ivanildo de Medeiros Oliveira ²

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

Isabela Ferreira Gomes ³

Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Mauricio Damasceno Souza ⁴

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

Gleice Kelly Rocha do Nascimento ⁵

Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University e em Ciências da Educação pela Christian Business School. Graduada em Pedagogia Bilingue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Francielle Cantarelli Martins ⁶

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora da Universidade Federal de Pelotas.

RESUMO: Este artigo analisa a articulação entre audismo e preconceito linguístico nos processos de silenciamento e deslegitimação das variedades da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas comunidades surdas brasileiras. Objetiva compreender como ideologias ouvintistas, práticas normativas e concepções de homogeneidade linguística hierarquizam formas de sinalização e seus usuários. Adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e crítico-interpretativa, fundamentada em vinte estudos sobre surdez, educação bilíngue, ideologias linguísticas, variação e mudança na Libras. Os resultados evidenciam que a imposição da oralidade, a subordinação da Libras ao português, a padronização rígida e o policiamento de sinais regionais, geracionais e de contato produzem apagamento, constrangimento e exclusão. Conclui-se que a variação constitui propriedade legítima da Libras e confirma sua vitalidade histórica. O enfrentamento do audismo exige educação sociolinguística, materiais plurais, avaliações abertas às variantes, participação comunitária e políticas linguísticas democráticas, capazes de conciliar inteligibilidade, reconhecimento da diversidade e protagonismo surdo em diferentes contextos sociais brasileiros.

Palavras-chave: Audismo; Preconceito linguístico; Libras; Variação linguística; Comunidades surdas.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocupa, no Brasil contemporâneo, uma posição atravessada por uma aparente contradição. De um lado, seu reconhecimento jurídico e a ampliação de sua presença em instituições educacionais, exames, meios de comunicação e serviços públicos produziram avanços inegáveis. De outro, permanecem práticas que subordinam a experiência surda à norma ouvinte e que, mesmo quando admitem a Libras, tendem a aceitá-la apenas sob condições restritivas: como recurso de acesso ao português, como código uniforme, como repertório auxiliar ou como língua legítima somente quando se aproxima de um modelo tomado

por correto. Essa contradição mostra que reconhecer uma língua não equivale, por si só, a reconhecer integralmente seus sujeitos, suas histórias e sua heterogeneidade.

O problema torna-se particularmente visível quando a discussão se desloca da oposição mais evidente entre oralismo e língua de sinais para as hierarquias que se formam entre diferentes maneiras de sinalizar. A Libras, como qualquer língua humana viva, apresenta variação regional, social, geracional, estilística e histórica. Também se transforma pelo contato com o português, com outras línguas de sinais, com línguas de sinais emergentes e com repertórios construídos em trajetórias de aquisição muito diversas. Entretanto, sinais, construções e modos de enunciação associados a determinadas regiões, gerações, grupos sociais ou experiências educacionais podem ser corrigidos, ridicularizados, invisibilizados ou interpretados como indícios de incompetência linguística. Nesses casos, a desigualdade não incide apenas sobre a língua de sinais diante da língua oral majoritária; ela atravessa a própria comunidade sinalizante por meio da eleição de algumas variedades como mais autênticas, puras ou cultas do que outras.

Esse processo exige relacionar dois conceitos. O audismo designa uma ordem social que atribui superioridade à audição, à fala e aos modos de vida organizados pela experiência ouvinte, convertendo-os em referência para avaliar pessoas surdas. O preconceito

linguístico, por sua vez, consiste na valoração desigual dos usos da língua e de seus usuários, como se diferenças estruturadas pela história e pela vida social corresponderem a defeitos individuais. Embora não sejam fenômenos idênticos, audismo e preconceito linguístico se articulam quando a norma ouvinte define o que conta como língua, quando o português é usado como medida da Libras ou quando uma variedade sinalizada institucionalmente prestigiada passa a funcionar como único modelo legítimo. A opressão, então, pode operar tanto pela proibição da sinalização quanto por uma inclusão seletiva, que admite a Libras enquanto silencia a pluralidade de seus usos.

A persistência desse problema foi historicamente favorecida pela representação da surdez como deficiência a ser corrigida. Witkoski (2009) demonstra que a norma da fala sustentou práticas oralistas e expectativas desproporcionais de leitura labial, frequentemente apresentadas como caminhos naturais de integração. Em tal lógica, a pessoa surda precisa aproximar-se do desempenho ouvinte para ser reconhecida como comunicativamente competente. Gesser (2008), porém, alerta que a crítica ao paradigma patológico não deve conduzir a uma oposição rígida na qual todo sujeito surdo seja definido por uma identidade cultural única. Superar o audismo requer abandonar a inferiorização da diferença sem transformar a cultura surda em essência homogênea. Essa advertência é central para o presente debate: a defesa política da Libras perde força inclusiva

quando a diversidade concreta das comunidades surdas é substituída por um perfil ideal de sinalizante.

Formula-se, assim, a seguinte questão: de que modo o audismo e o preconceito linguístico se combinam para produzir silenciamento e deslegitimação das variedades da Libras nas comunidades surdas brasileiras? O objetivo geral deste artigo é analisar essa articulação, identificando as ideologias que sustentam a homogeneização da língua, as formas pelas quais a variação é convertida em erro e as consequências educacionais, científicas e políticas desse enquadramento. Especificamente, busca-se: discutir o audismo como estrutura de poder linguístico; caracterizar a variação da Libras com base em estudos sociolinguísticos; examinar mecanismos externos e internos de policiamento da sinalização; e apontar princípios para políticas e práticas capazes de associar inteligibilidade, participação comunitária e justiça linguística.

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e crítico-interpretativa. O corpus é constituído por vinte artigos científicos publicados entre 2008 e 2025, selecionados por sua contribuição aos temas da surdez, das ideologias linguísticas, da educação bilíngue, da variação e da mudança em Libras. A análise não pretende produzir um inventário exaustivo de variantes, mas aproximar pesquisas teóricas, etnográficas e descritivas para compreender como evidências linguísticas se relacionam a disputas de

legitimidade. As fontes incluem estudos sobre audismo e colonialidade, atitudes e preconceito linguísticos, estatuto institucional da Libras, variação fonética e lexical, contato entre línguas, práticas educacionais e construção de normas.

Defende-se que o silenciamento das variedades da Libras ocorre por pelo menos três movimentos interdependentes. O primeiro é a imposição externa da norma ouvinte, que subordina a língua de sinais à fala e ao português. O segundo é a institucionalização de uma Libras idealizada e uniforme, frequentemente difundida por materiais, avaliações e práticas pedagógicas que não tornam visíveis seus critérios de seleção. O terceiro é a reprodução interna de hierarquias, quando membros ou espaços das próprias comunidades surdas policiam variantes regionais, geracionais ou de contato em nome da pureza e da autenticidade. Reconhecer esses movimentos não significa responsabilizar coletivamente pessoas surdas pela opressão que enfrentam. Significa compreender que ideologias dominantes podem circular entre sujeitos diversos e que seu enfrentamento depende de uma concepção plural de comunidade e de língua.

Além desta introdução, o artigo apresenta um referencial teórico organizado em seis eixos: audismo e colonialidade do poder linguístico; preconceito linguístico e ideologias de homogeneidade; variação como propriedade constitutiva da Libras; mecanismos de silenciamento e deslegitimação; pluralidade das comunidades surdas;

e implicações educacionais, científicas e político-linguísticas. As retomam a questão proposta e sustentam que a legitimidade da Libras somente se realiza de forma democrática quando inclui também a legitimidade de suas variedades.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de audismo permite deslocar a análise da surdez de uma diferença corporal isolada para as relações de poder que atribuem valor desigual a modos de perceber, comunicar e participar da vida social. Conforme a discussão recuperada por Leite e Cabral (2021), o termo, associado originalmente a Tom Humphries, descreve a crença na superioridade de quem ouve ou se comporta segundo padrões ouvintes. Sua força analítica está em revelar que a exclusão não se resume a atitudes individuais deliberadamente hostis. Ela também se materializa em instituições, currículos, tecnologias, expectativas familiares e procedimentos de avaliação que tratam a audição e a oralidade como condições universais de humanidade e competência.

No campo dos Estudos Surdos, a noção de ouvintismo evidencia a dimensão representacional dessa ordem. Ao sintetizar a formulação de Skliar, Leite e Cabral registram o ouvintismo como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 1998, p. 15 *apud* Leite; Cabral, 2021, p. 426). O controle não opera

apenas sobre a conduta externa; ele procura definir a perspectiva a partir da qual o próprio sujeito interpreta sua diferença. Quando a fala é o horizonte compulsório, a língua de sinais aparece como concessão temporária, compensação ou obstáculo. Quando a comunicação visual é reconhecida apenas como acessibilidade, sua autonomia histórica e epistêmica permanece negada.

Witkoski (2009) mostra como essa norma se consolidou em práticas oralistas que exigiram da pessoa surda performances de fala e leitura labial incompatíveis com a diversidade de suas condições perceptivas. A autora questiona o mito de que a palavra falada possa ser lida de modo transparente pela observação dos lábios e demonstra que a chamada integração, quando condicionada a tal desempenho, pode gerar solidão, vigilância e fracasso atribuídos ao próprio estudante. A força da expectativa é expressa no consenso segundo o qual, “se todos falam, esse estudante deve também falar” (Machado, 2008, p. 24 *apud* Witkoski, 2009, p. 566). A frase condensa a operação audista: a prática da maioria deixa de ser uma entre outras e converte-se em obrigação para o grupo minoritário.

Essa obrigação não desaparece automaticamente com a presença da Libras. Ela pode ser reorganizada em modalidades mais sutis. Em uma instituição que contrata intérprete, por exemplo, o ensino pode continuar concebido originalmente para ouvintes, sem materiais produzidos em língua de sinais, sem interação direta entre

estudantes e professores sinalizantes e sem condições para a formação de coletivos surdos. Martins e Lopes (2024) chamam atenção para a diferença entre oferecer acesso e garantir um direito linguístico-educacional. A interpretação é relevante, mas não substitui ambientes nos quais a Libras seja língua de ensino, produção de conhecimento, avaliação e convivência. Quando a inclusão se limita à transposição de um currículo pensado em português, a língua visual permanece na periferia do processo.

A colonialidade do poder linguístico ajuda a compreender a continuidade dessa assimetria. Leite e Cabral (2021) analisam a educação de surdos como espaço em que a maioria ouvinte produz classificações, métodos e políticas sobre uma minoria cuja participação foi historicamente restringida. A colonialidade não se limita ao colonialismo formal; ela se conserva nas hierarquias que naturalizam uma língua, uma epistemologia e um corpo como universais, tornando os demais dependentes de tradução e autorização. Nesse regime, o português é apresentado como língua plena da cidadania, enquanto a Libras é tolerada na medida em que facilita o ingresso do sujeito surdo na ordem já estabelecida.

Trata-se de uma hierarquia tanto material quanto simbólica. Ela define quem pode ensinar, quem formula as perguntas de pesquisa, qual língua registra os resultados, quais formas de conhecimento recebem prestígio e que repertórios são aceitos em situações oficiais.

Uma política pode declarar respeito à diferença e, ao mesmo tempo, exigir que decisões sobre léxico, terminologia ou avaliação sejam tomadas sem protagonismo de usuários surdos. Também pode promover cursos de Libras centrados em listas de sinais equivalentes a palavras portuguesas, como se aprender a língua visual consistisse apenas em substituir unidades de um código por unidades de outro. Nessas situações, a inclusão mantém a arquitetura ouvinte e acrescenta a sinalização como camada acessória.

A crítica ao audismo, contudo, precisa evitar novas simplificações. Gesser (2008) mostra que os paradigmas patológico e cultural não formam blocos internamente uniformes nem explicam sozinhos todas as experiências de surdez. A recusa do modelo médico é indispensável quando ele reduz o sujeito a déficit; mas uma concepção cultural rígida também pode apagar diferenças de classe, raça, geração, escolarização, aquisição linguística, pertencimento territorial e preferências comunicativas. Além disso, sujeitos surdos podem transitar entre recursos sinalizados, escritos, oralizados e tecnológicos sem que tal trânsito os torne menos legítimos. O problema não está na existência desses recursos, mas na coerção que os organiza em uma escala de humanidade.

Essa ressalva permite compreender por que práticas de deslegitimação de variedades da Libras podem reproduzir uma matriz audista mesmo quando realizadas por pessoas surdas. Ideologias não

pertencem biologicamente a ouvintes; elas circulam em instituições e são aprendidas em relações desiguais. Uma comunidade submetida por longo tempo à exigência de provar que sua língua é completa pode responder enfatizando unidade, pureza e distância em relação ao português. Essa estratégia teve importância histórica na luta por reconhecimento, mas pode produzir fronteiras excludentes quando a defesa da língua se transforma em vigilância sobre seus usuários. Nomear tal reprodução não equivale a apagar a origem estrutural do audismo nem a igualar posições de poder. Equivale a investigar como a norma dominante é recontextualizada no interior de grupos minorizados.

Por isso, o enfrentamento do audismo não se completa com a simples inversão da hierarquia entre oral e visual. Ele demanda modificar os critérios pelos quais línguas e pessoas são avaliadas. A língua de sinais precisa ser reconhecida não por imitar a estabilidade idealizada das línguas nacionais, mas por reunir as propriedades de uma língua histórica, dinâmica e socialmente heterogênea. Da mesma forma, a pessoa surda não deve provar adequação a um modelo único de identidade ou proficiência para ter sua palavra reconhecida. Essa mudança de perspectiva abre caminho para relacionar a opressão audista ao preconceito que seleciona, entre as próprias formas de Libras, aquelas consideradas dignas de representação pública.

O preconceito linguístico transforma diferenças de uso em diferenças presumidas de inteligência, caráter, escolarização ou pertencimento. Sua eficácia depende de um apagamento: as formas prestigiadas são apresentadas como naturalmente corretas, enquanto os processos históricos e institucionais que lhes conferiram autoridade permanecem invisíveis. Sousa e Mongão (2019) observam que essa valoração não está restrita às línguas orais e pode ocorrer em grupos minoritários, inclusive entre sinalizantes. Quando a correção excessiva causa constrangimento e exclui usuários de variantes menos conhecidas, a língua deixa de funcionar apenas como meio de interação e passa a atuar como mecanismo de seleção social.

É necessário distinguir norma, convenção e normativismo. Toda língua apresenta regularidades e expectativas compartilhadas, sem as quais a interpretação seria dificultada. Há situações em que negociar sinais técnicos, explicitar uma escolha terminológica ou adequar o registro ao contexto amplia a inteligibilidade. O normativismo surge quando uma convenção situada é tratada como propriedade intrínseca da língua e como medida geral de competência, sem considerar variação, interlocutores ou finalidade comunicativa. Assim, o combate ao preconceito não exige negar a gramática nem considerar equivalentes todas as produções em qualquer contexto; exige que julgamentos sejam linguisticamente fundamentados e não sirvam para humilhar pessoas ou apagar repertórios.

Silva e Favorito (2018) relacionam as pressões normativas em contextos educacionais bi-multilíngues a ideologias monolíngues que imaginam um uso ideal tanto do português quanto da Libras. A própria formulação jurídica que reconheceu a Libras como “meio legal de comunicação e expressão” contém uma ambivalência. A conquista retirou a língua de uma condição de ampla invisibilidade, mas a palavra “meio” também pode favorecer uma interpretação instrumental. A análise citada pelas autoras explicita esse risco:

a língua é reconhecida como meio legal apenas em se tratando de comunicação e expressão utilizada pelas comunidades surdas no Brasil. Com a designação “meio legal” silencia-se a oficialização da LIBRAS, língua de uma minoria. E ao silenciar a oficialização da LIBRAS, o termo “meio” parece remeter a sentidos como “recurso”, “dispositivo”, “estratégia”, “instrumento” que permite a comunicação, mas nega-lhe a amplitude conceitual do que se designa como “língua”, facultando sua redução a um código e, por conseguinte, promovendo o apagamento de sua historicidade (Baalbaki; Rodrigues, 2011, p. 143 *apud* Silva; Favorito, 2018, p. 151).

O trecho mostra que a disputa não termina na autorização de uso. Está em jogo o estatuto atribuído à língua: código de passagem para um conteúdo produzido em outro lugar ou sistema capaz de criar conceitos, memórias, identidades e formas próprias de interação. Quando a Libras é reduzida a instrumento, sua diversidade aparece como ruído indesejado, pois instrumentos são imaginados como

padronizados e transparentes. Quando é compreendida como língua, a variação deixa de ser defeito acidental e passa a constituir parte de sua história social.

Linhares (2024) organiza as ideologias que circulam em comunidades surdas sinalizantes em dimensões externas e internas. Externamente, persistem mitos sobre a superioridade das línguas orais, a universalidade das línguas de sinais e a dependência estrutural destas em relação às línguas faladas. Internamente, ganham relevo a nomeação nacionalizante, o apagamento de repertórios, o policiamento, a padronização e o purismo. A designação “Libras” foi decisiva para reivindicações coletivas e para a visibilidade política; contudo, quando o nome de uma língua nacional é interpretado como prova de uniformidade territorial, ele pode encobrir variedades locais e outras línguas de sinais existentes no país (Linhares, 2024, p. 10534-10538).

O policiamento linguístico ocorre quando indivíduos ou instituições monitoram fronteiras entre usos autorizados e não autorizados. Em sua forma mais explícita, manifesta-se em comentários como “esse sinal não existe”, “isso não é Libras” ou “aqui se sinaliza certo”. Em formas menos visíveis, aparece na ausência sistemática de determinadas variantes em materiais didáticos, no corte de sinais durante a edição de vídeos, na preferência reiterada por um perfil social de tradutor ou professor e em avaliações que reconhecem

uma única resposta possível. A repetição desses atos produz uma geografia simbólica: certos centros educacionais e urbanos tornam-se fonte presumida da língua legítima, enquanto repertórios periféricos, rurais, interioranos ou construídos fora da escolarização formal são tratados como desvios.

O purismo acrescenta a essas fronteiras uma narrativa moral. Formas associadas ao contato com o português podem ser rejeitadas como “português sinalizado”, independentemente de sua estrutura, função ou história entre usuários. É indispensável distinguir sistemas artificialmente impostos em projetos oralistas de práticas de contato apropriadas e transformadas por comunidades. Contato linguístico não é sinônimo de corrupção. Xavier (2019) lembra que línguas sinalizadas variam também pela convivência com línguas orais e outras línguas de sinais; dessas relações emergem empréstimos, alternâncias, sobreposições, soletração manual e repertórios mistos. Avaliá-los requer descrição, e não uma sentença antecipada baseada em sua proximidade visível com o português.

A dependência de glosas portuguesas oferece um exemplo científico de como a homogeneidade pode ser produzida. Leite *et al.* (2021) argumentam que associar cada sinal a uma palavra em português perpetua vieses na análise da semântica lexical. A glosa é uma ferramenta de transcrição, não o significado do sinal. Quando passa a ocupar o lugar do próprio objeto, diferenças contextuais,

relações de sinonímia e redes conceituais da Libras são achatadas. Usar a língua de sinais como metalinguagem permite observar contrastes que a tradução palavra por palavra torna invisíveis. Essa mudança metodológica é também política: recusa que a língua majoritária determine, sozinha, as categorias pelas quais a língua minoritária será compreendida.

A pesquisa de Albuquerque (2024) sobre a aceitabilidade de sinais empregados no Exame Nacional do Ensino Médio em Libras mostra outra dimensão do problema. As avaliações de participantes surdos não se baseiam apenas em uma correspondência abstrata entre sinal e termo; são atravessadas por crenças, experiências escolares, repertórios e expectativas de clareza. Sinais técnicos pouco disseminados ou semanticamente ambíguos podem comprometer a compreensão, mesmo quando foram escolhidos com intenção de padronização. Isso não significa que toda rejeição seja preconceituosa. Significa que aceitabilidade e inteligibilidade precisam ser investigadas com os usuários, em contextos reais, e que uma escolha institucional não se torna linguisticamente neutra por ter sido oficializada.

Há, portanto, uma tensão produtiva entre padronização e pluralidade. Em determinados domínios, acordos terminológicos facilitam a circulação de conhecimento, a tradução de avaliações e a formação profissional. O problema aparece quando esses acordos são

feitos sem transparência, representatividade e possibilidade de revisão; quando uma solução local é generalizada como única; ou quando o desconhecimento de um sinal é atribuído à insuficiência do usuário. Uma política democrática não precisa escolher entre ausência total de convenções e uniformização autoritária. Pode adotar padrões policêntricos, documentar variantes equivalentes, explicitar contextos de uso e reconhecer que a norma institucional é uma escolha funcional, não a essência da língua.

O preconceito linguístico, assim, não é apenas um conjunto de opiniões incorretas a ser corrigido por informação. Ele organiza acessos: quem é considerado apto a ensinar, representar uma instituição, interpretar uma prova ou falar em nome de uma comunidade. Também produz silêncio, pois usuários antecipam a correção e reduzem sua participação, evitam sinais de sua região ou delegam a interlocutores prestigiados a formulação de suas ideias. A deslegitimação de uma variedade torna-se deslegitimação de seus usuários. Para romper esse vínculo, é preciso demonstrar empiricamente que a variação não ameaça o estatuto linguístico da Libras; ao contrário, confirma sua vitalidade.

A sociolinguística parte do princípio de que a heterogeneidade não é uma falha acidental, mas uma propriedade ordenada das línguas. A formulação recuperada por Andreis-Witkoski, Maestri e Oliveira

torna explícita a incompatibilidade entre língua viva e uniformidade absoluta:

[...] a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja “una”, uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais [...] e em todos os seus níveis de uso social, variação regional, social, etária, estilística, etc. (Bagno, 1999, p. 27-28 *apud* Andreis-Witkoski; Maestri; Oliveira, 2019, p. 4).

Esse entendimento desloca a pergunta. Em vez de questionar se a Libras varia, torna-se necessário investigar onde, como e em correlação com quais fatores a variação ocorre. Xavier (2019) reúne pesquisas sobre línguas sinalizadas e distingue fatores linguísticos, sociais e estilísticos, sempre inter-relacionados. O ambiente fonológico, a construção sintática e o discurso podem favorecer determinada realização; idade, região, gênero, etnia e trajetória educacional podem distribuir variantes entre grupos; tema, interlocutor e grau de formalidade podem alterar o repertório do mesmo sinalizante. Além disso, a modalidade visuoespacial e os padrões frequentemente tardios de aquisição acrescentam condições específicas que precisam ser analisadas sem reduzir toda diferença a uma causa única.

Estudos experimentais mostram variação em níveis menores que o item lexical. Xavier e Barbosa (2014), ao examinarem produções de doze sinalizantes, identificaram alternâncias na configuração e orientação da mão, localização, movimento, número de mãos, contato e componentes não manuais. A existência de “pronúncias” diferentes em uma língua não sonora evidencia que os parâmetros articulatórios também admitem escolhas variáveis. Em pesquisa posterior, Xavier e Barbosa (2017) observaram variabilidade ao lado de estabilidade: partes de um sinal podem mudar entre produções e usuários, enquanto outras se mantêm suficientemente constantes para que o item continue reconhecível. Alecrim e Xavier (2021), concentrando-se nas configurações de mão, igualmente encontraram variação intersujeito e intrassujeito articulada a propriedades fonéticas identificáveis.

Esses resultados impedem duas conclusões apressadas. A primeira seria considerar qualquer diferença articulatória um erro. Se usuários proficientes produzem alternâncias sistemáticas, a descrição precisa reconhecer variantes e verificar seus condicionamentos. A segunda seria supor que toda produção possível tem o mesmo estatuto. Há contrastes distintivos, limites de reconhecimento e efeitos relacionados à aquisição tardia; por isso, a análise depende de dados, recorrência e contexto. A contribuição sociolinguística está justamente em substituir a correção intuitiva por critérios que diferenciem

variação compartilhada, inovação, desempenho ocasional e dificuldades de aquisição.

No léxico, a distribuição geográfica é particularmente perceptível. Batista (2024) investigou sinais de alimentos em Maceió, São Miguel dos Campos e Arapiraca e verificou que a região influenciou diretamente a ocorrência das variantes: quase todos os itens analisados apresentaram formas diferenciadas entre os municípios. O resultado não autoriza generalizações para todo o estado de Alagoas, mas demonstra que distâncias relativamente pequenas podem corresponder a repertórios locais relevantes. Consequentemente, um sinal ausente de um dicionário ou desconhecido por um avaliador de outra cidade não pode ser descartado apenas por estranhamento.

A variação também registra mudança histórica. Silva (2014), ao estudar os sinais para PAI e MÃE em Florianópolis, identificou o enfraquecimento de formas antes tomadas como padrão e a emergência de novas variantes de prestígio. Silva e Gonçalves (2020), em pesquisa preliminar realizada em Goiás, observaram mudanças em todos os itens lexicais selecionados, com redução frequente de sinais compostos. Em ambos os casos, aquilo que parece estável quando observado em um recorte curto revela-se móvel em perspectiva geracional. A variante criticada no presente pode ser uma inovação em

expansão; a forma ensinada como única pode estar em desuso na comunidade.

Barbosa da Silva (2025) propõe ampliar o quadro com variedades diatópicas, diacrônicas, diafásicas, diastráticas, diaétnicas e de contato. A pergunta “uma Libras ou muitas Libras?” não exige escolher entre unidade política e diversidade empírica. É possível reconhecer uma língua que sustenta mobilização nacional e, simultaneamente, descrever formas locais, históricas e sociais que a constituem. A unidade, nesse sentido, é construída pela intercompreensão, por instituições, circulação de pessoas, práticas culturais e reconhecimento coletivo; não pela identidade absoluta de todos os sinais.

A evidência acumulada permite afirmar que a variação confirma, em vez de enfraquecer, o caráter linguístico da Libras. O problema surge quando a defesa pública de sua gramática é confundida com a necessidade de apresentar uma língua sem alternativas. Tal estratégia responde ao mito audista de que gestos seriam improvisados, mas aceita implicitamente a premissa de que somente sistemas uniformes merecem o nome de língua. A resposta mais consistente é outra: a Libras possui estrutura e, justamente por ser usada por comunidades históricas, varia de modo sistemático.

O silenciamento linguístico não significa somente impedir alguém de sinalizar. Ele inclui processos que tornam uma forma

socialmente inaudível: omiti-la dos registros, recusar-lhe o estatuto de Libras, traduzi-la de maneira depreciativa ou fazer com que seu usuário tema empregá-la. O apagamento atua no campo da representação, selecionando uma parte da realidade como se correspondesse ao todo. A deslegitimação acrescenta um julgamento: a variedade omitida não apenas fica fora da cena, mas é associada a atraso, ignorância, pouca fluência ou influência indevida do português.

Na escola, esses mecanismos podem surgir quando manuais apresentam uma forma única sem informar que se trata de escolha regional ou didática. Silva (2008), ao analisar o contexto multilíngue da surdez, adverte que uma língua ideal produzida em materiais pode afastar-se do uso concreto: “com essa roupagem do novo e do mais moderno, vai se afastando da língua real do surdo que nesse momento é rotulada de língua corrompida que deve ser substituída por aquela descrita nos manuais” (Silva, 2008, p. 405). A autoridade do material transforma uma seleção em prescrição e inverte a relação pedagógica: em vez de o registro documentar a comunidade, a comunidade passa a ser corrigida para corresponder ao registro.

O efeito é cumulativo. Uma variante não aparece no curso de formação; professores passam a desconhecer-la; esse desconhecimento é interpretado como prova de inexistência; estudantes que a utilizam recebem correção; e a baixa ocorrência posterior é tomada como confirmação de que a forma nunca foi legítima. Forma-se um circuito

de apagamento. Quando usuários jovens abandonam sinais familiares para evitar estigma, a mudança linguística deixa de decorrer apenas das dinâmicas ordinárias de interação e passa a responder a coerções institucionais.

Também há silenciamento quando a interpretação substitui a enunciação. Se a fala do participante surdo só ganha circulação depois de ajustada à norma lexical esperada ou reescrita em português, hesitações, escolhas retóricas e conceitos formulados em Libras podem desaparecer. O problema indicado por Leite *et al.* (2021) na “tirania das glosas” exemplifica essa perda: a palavra portuguesa escolhida para anotar um sinal pode induzir uma equivalência semântica inexistente e ocultar relações próprias da língua visual. Documentar variedades exige vídeos, contexto discursivo e explicações em Libras, e não apenas listas bilíngues.

As ideologias internas descritas por Linhares (2024) ampliam a análise. O policiamento pode ser exercido em associações, universidades, redes sociais e ambientes profissionais por sinalizantes que vinculam autenticidade a um repertório específico. A pessoa que teve aquisição tardia, vive longe de centros de referência ou aprendeu em redes familiares particulares pode ser colocada sob suspeita. Essa prática tem efeito audista porque repete a exigência de adequação a um padrão para que o sujeito seja ouvido; entretanto, as posições não são simétricas. A estrutura histórica que subordinou todas as línguas

de sinais à oralidade é distinta das disputas internas por prestígio, ainda que estas possam reutilizar seus critérios.

O desafio consiste em criticar hierarquias sem romantizar qualquer uso. Problemas de inteligibilidade existem, sobretudo em situações nacionais, conteúdos especializados ou encontros entre pessoas com repertórios pouco compartilhados. A resposta ética, porém, é a negociação: apresentar sinônimos, contextualizar o conceito, recorrer à datilologia quando útil, consultar usuários de diferentes regiões e registrar alternativas. Corrigir uma pessoa de modo sumário porque seu sinal não pertence ao repertório do interlocutor converte uma lacuna mútua em déficit unilateral. A negociação, ao contrário, reconhece que nenhum sinalizante contém sozinho toda a Libras.

O emprego da expressão “comunidades surdas”, no plural, é uma escolha teórica e política. Pessoas surdas não compartilham automaticamente a mesma idade de aquisição, escolarização, região, raça, classe, profissão, filiação familiar ou relação com recursos orais e escritos. Algumas crescem com familiares sinalizantes; muitas chegam à Libras depois da infância; outras constroem repertórios em escolas, igrejas, associações, universidades ou ambientes digitais. A língua comum favorece vínculos, mas não elimina essas diferenças.

Gesser (2008) alerta contra a passagem de uma representação exclusivamente patológica para uma identidade cultural totalizante. A

crítica é especialmente importante para quem utiliza variedades de contato. Barbosa da Silva (2025) descreve um contínuo entre formas fortemente relacionadas ao português sinalizado e usos mais distantes da estrutura da língua oral. Tratar todo ponto desse contínuo como uma língua defeituosa elimina a história de usuários que transformaram recursos disponíveis em práticas compartilhadas. Ao mesmo tempo, reconhecer o contato não implica validar métodos que substituem a aquisição plena de uma língua de sinais por códigos artificiais impostos. A distinção depende de observar origem, estabilidade comunitária, funções e agência dos sinalizantes.

Rodrigues e Silva (2017) defendem uma abordagem sociolinguística da Libras capaz de superar julgamentos simplistas de certo e errado. O ensino que apresenta apenas uma variante pode ser didaticamente mais fácil, mas forma aprendizes incapazes de compreender a língua fora da sala de aula. Mostrar alternativas regionais e sociais não confunde o estudante; quando bem organizado, ensina-o a perguntar de onde vem uma forma, com quem circula e em qual situação é adequada. Andreis-Witkoski, Maestri e Oliveira (2019) sustentam, por isso, a importância de inserir a variação na disciplina de Libras no ensino superior.

Uma concepção plural não dissolve o pertencimento coletivo. Ela evita que identidade surda e proficiência sejam usadas como certificados concedidos por um centro regulador. A experiência de

cada pessoa pode aproximá-la mais ou menos de determinados espaços culturais, mas direitos linguísticos não devem depender de uma prova de autenticidade. Comunidades fortalecidas são capazes de produzir referências comuns sem expulsar de seu campo aqueles que chegam por trajetórias distintas.

No campo educacional, reconhecer a heterogeneidade requer mais que acrescentar uma aula sobre regionalismos. A variação deve atravessar materiais, formação docente, avaliação e interação cotidiana. Professores precisam explicitar quando ensinam uma forma de circulação ampla, uma escolha local ou um termo técnico em consolidação. Atividades com vídeos de sinalizantes de diferentes idades e regiões podem desenvolver compreensão receptiva e consciência metalinguística. O objetivo não é fazer o estudante memorizar todas as variantes, mas capacitá-lo a reconhecer diferenças, negociar sentidos e evitar que o desconhecido seja imediatamente classificado como errado.

Essa educação precisa ocorrer também por meio da Libras. Martins e Lopes (2024) argumentam que o direito linguístico-educacional ultrapassa a acessibilidade entendida como adaptação. Materiais produzidos originalmente em língua de sinais, professores capazes de ensinar diretamente nela e a convivência entre pares surdos ampliam as condições de aquisição e elaboração conceitual. O português escrito permanece relevante como segunda língua e como

recurso de participação social, mas não deve definir sozinho o currículo nem funcionar como grade semântica da Libras.

Nas avaliações, a legitimidade da resposta não pode depender da coincidência com um único sinal previsto. É necessário considerar o enunciado completo, a coerência conceitual e as variantes documentadas. Em exames nacionais e traduções de terminologia especializada, a pesquisa de Albuquerque (2024) recomenda levar a sério atitudes linguísticas e experiências dos usuários. Equipes regionais, testes prévios de compreensão, glossários audiovisuais com alternativas e canais de contestação podem reduzir a distância entre a escolha institucional e os repertórios efetivos.

Para a pesquisa linguística, os estudos descritivos analisados indicam uma agenda de ampliação. Amostras pequenas, embora revelem fenômenos decisivos, não representam toda a diversidade brasileira. São necessários corpora audiovisuais com metadados sociolinguísticos, estudos longitudinais de mudança, comparação entre regiões e documentação de comunidades pouco presentes na literatura. A participação de pesquisadores surdos deve alcançar a formulação das perguntas, a interpretação dos dados e a divulgação dos resultados. Além de transcrições, os produtos precisam circular em Libras, permitindo retorno e crítica por parte das comunidades que os tornaram possíveis.

No plano político-linguístico, a alternativa à uniformização é uma padronização participativa e policêntrica. Termos comuns podem ser úteis, mas devem ser tratados como acordos revisáveis. Bancos terminológicos podem registrar variantes, indicar procedência e apresentar exemplos de uso, em vez de declarar apenas uma forma correta. Associações, escolas, universidades e órgãos públicos devem compartilhar a autoridade, com representação regional, geracional e social. Esse desenho diminui o risco de que o prestígio de uma instituição seja confundido com propriedade sobre a língua.

Por fim, o combate ao preconceito exige procedimentos institucionais. Comentários depreciativos sobre a sinalização precisam ser reconhecidos como práticas discriminatórias; professores e intérpretes devem receber formação sociolinguística; e decisões sobre “erro” devem ser justificadas por critérios explícitos. Quando houver produção pouco inteligível, a intervenção pode priorizar reformulação, contexto e ampliação do repertório, sem atacar a identidade do sinalizante. A questão não é abandonar o ensino de formas de ampla circulação, mas impedir que esse ensino transforme diferença em incapacidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostrou que audismo e preconceito linguístico se articulam por meio de uma mesma operação de hierarquização. O

audismo institui a experiência ouvinte, a fala e o português como referências gerais de competência; o preconceito linguístico transporta essa lógica para o interior da Libras ao ordenar variantes e usuários segundo sua proximidade com uma norma ideal. O silenciamento pode ocorrer pela proibição direta da língua de sinais, mas também por sua redução a instrumento, pela ausência de repertórios locais em materiais, pela imposição de glosas portuguesas, pela correção pública e pela expectativa de uma identidade sinalizante homogênea.

Os estudos sociolinguísticos revisados contradizem a imagem de uma Libras uniforme. Há variação fonética, lexical, regional, histórica, social, estilística e de contato, além de alternância na produção de um mesmo usuário. Ao mesmo tempo, a língua conserva regularidades que sustentam reconhecimento e interação. Essa coexistência entre estabilidade e variabilidade permite afastar dois extremos: a identificação automática de toda diferença como erro e a ideia de que qualquer produção dispensa análise. Distinguir variante compartilhada, mudança em curso, inovação, efeito de aquisição e dificuldade de inteligibilidade exige descrição empírica e escuta contextualizada.

Responder ao problema proposto implica reconhecer que a deslegitimação das variedades não é consequência inevitável da diversidade, mas efeito de decisões sobre quem pode definir a língua. A homogeneização pode surgir externamente, quando instituições

ouvintes subordinam a Libras ao português, e internamente, quando repertórios prestigiados são usados para policiar pertencimentos. Contudo, atribuir essas práticas indistintamente às comunidades surdas apagaria as assimetrias históricas que lhes dão origem. Ideologias dominantes podem ser reproduzidas por sujeitos minorizados, mas seu enfrentamento demanda redistribuição de autoridade, e não culpabilização.

Conclui-se que o reconhecimento democrático da Libras depende do reconhecimento de suas variedades. Isso requer educação sociolinguística, materiais audiovisuais plurais, avaliações abertas a formas equivalentes, pesquisa conduzida com protagonismo surdo e processos participativos de construção terminológica. Padrões podem cumprir funções de intercompreensão, desde que sejam apresentados como acordos situados, transparentes e revisáveis, nunca como medida da dignidade de seus usuários.

Por se tratar de estudo bibliográfico, este artigo não descreve diretamente as experiências de uma comunidade específica nem pretende mapear toda a diversidade existente no país. Sua contribuição está em aproximar evidências dispersas e demonstrar que a luta contra o audismo precisa incluir a crítica ao policiamento linguístico. Pesquisas futuras, de caráter etnográfico, variacionista e longitudinal, poderão examinar como diferentes grupos negociam variantes em escolas, associações, universidades e ambientes digitais. Uma política

linguística efetivamente antiaudista será aquela em que nenhuma pessoa surda precise apagar sua trajetória para que sua sinalização seja reconhecida como palavra legítima.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Thiago Ramos de. Atitude linguística: aceitabilidade de sinais no ENEM em Libras. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. esp., p. 10510-10523, 2024. DOI: 10.5007/1984-8412.2024.e94601.

ALECRIM, Elisane Conceição; XAVIER, André Nogueira. A variação fonética em configurações de mão da Libras à luz do sistema de transcrição de Johnson e Liddell (2011, 2012). **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 292-323, 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-15.

ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; MAESTRI, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Giovana Maria de. A importância do estudo da variação linguística dentro da disciplina da Libras no Ensino Superior. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910725, p. 1-14, 2019. DOI: 10.3895/rtr.v4n0.10725.

BARBOSA DA SILVA, Diego. Uma Libras ou muitas Libras? Apontamentos sociolinguísticos sobre línguas de sinais no Brasil. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, e019009, 2025. DOI: 10.14393/DLv19a2025-9.

BATISTA, Jerlan Pereira. Uma descrição da variação lexical de sinais de alimentos em Libras em três municípios alagoanos. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, e0916, 2024. DOI: 10.14393/Lex-v9a2023/24-16.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas.

Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 47, n. 1, p. 223-239, 2008.

LEITE, Letícia de Sousa; CABRAL, Tayna Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425-444, 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-20.

LEITE, Tarcisio de Arantes; AMPESSAN, João Paulo; BOLDO, Jaqueline; LOHN, Juliana Tasca; OLIVEIRA, Graciete Soares Azevedo de. Semântica lexical na Libras: libertando-se da tirania das glosas. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 2, p. 1-23, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1833.

LINHARES, Ramon Santos de Almeida. “O que os olhos não veem”: ideologias linguísticas e os imaginários comunicacionais em comunidades surdas sinalizantes. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. esp., p. 10524-10545, 2024. DOI: 10.5007/1984-8412.2024.e94568.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: 10.1590/1980531410710.

RODRIGUES, Angélica; SILVA, Anderson Almeida da. Reflexões sociolinguísticas sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 686-698, 2017. DOI: 10.21165/el.v46i2.1673.

SILVA, Ivani Rodrigues. “Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada”: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, 2008.

SILVA, Ivani Rodrigues; FAVORITO, Wilma. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bi-multilíngues de educação para

surdos no Brasil. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. 149-167, 2018. DOI: 10.5935/1981-4755.20180030.

SILVA, Leandro Viana; GONÇALVES, Sheila de Carvalho Pereira. A mudança lexical em Libras: um estudo preliminar em Goiás. **Signótica**, Goiânia, v. 32, e63237, 2020. DOI: 10.5216/Sig.v32.63237.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. Variação sociolinguística: estudo de caso na Língua Brasileira de Sinais. **Línguas & Letras**, v. 15, n. 31, 2014.

SOUSA, Marcio Jean Fialho de; MONGÃO, Bruno Lutianny Fagundes. Preconceito linguístico e a língua de sinais. **Revista Interfaces**, v. 10, n. 2, p. 244-252, 2019. DOI: 10.5935/2179-0027.20190036.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 565-575, 2009.

XAVIER, André Nogueira. Panorama da variação sociolinguística em línguas sinalizadas. Claraboia, **Jacarezinho**, v. 12, p. 48-67, 2019.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. DOI: 10.1590/0102-445069770367936329.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Felipe Venâncio. Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da Libras. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 983-1006, 2017. DOI: 10.14393/DL30-v11n3a2017-25.

CAPÍTULO 6

ENTRE A VARIAÇÃO E A PADRONIZAÇÃO: SINAIS REGIONAIS, NEOLOGISMOS E DISPUTAS DE LEGITIMIDADE LEXICAL NA LIBRAS

 <https://doi.org/10.68044/kz4bc622>

Gésica Suellen Sobrinho Costa ¹

Doutoranda em Léxico e Terminologia pela Universidade de Brasília (UnB).

Professora efetiva da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Carla Beatriz Medeiros Klein ²

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e

Professora efetiva da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Deonísio Schmitt ³

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.

Pâmela do Socorro da Silva Matos ⁴

Doutora em Educação pela Universidade do estado do Pará (UEPA).

Katiuscia da Silva Avila ⁵

Mestranda em Letras pela Programa de Pós-Graduação em Letras da

Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisa temas relacionados à

surdez e à educação da pessoa surda negra.

RESUMO: Este artigo analisa as relações entre variação regional, criação de neologismos, padronização e legitimidade lexical na Língua Brasileira de Sinais (Libras). Objetiva compreender como sinais regionais e novas unidades lexicais adquirem reconhecimento social, bem como discutir formas de normalização que favoreçam a comunicação sem eliminar a diversidade linguística das comunidades surdas. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, qualitativa e interpretativa, fundamentada em vinte estudos publicados entre 2006 e 2025 sobre variação sociolinguística, formação lexical, sinais-termo, inventários, dicionários e atitudes linguísticas. Os resultados evidenciam que a variação constitui propriedade natural da Libras e que a legitimidade dos sinais depende da adequação estrutural e conceitual, da circulação comunitária e da funcionalidade contextual. Verificou-se também que práticas prescritivas podem silenciar repertórios regionais e concentrar o poder de nomeação. Conclui-se que uma padronização participativa, pluricêntrica e revisável pode ampliar a inteligibilidade, preservando variantes, identidades e memórias linguísticas das comunidades surdas brasileiras em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Libras; Variação linguística; Neologismos; Padronização lexical; Comunidades surdas.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais — Libras —, como qualquer língua natural, caracteriza-se pela heterogeneidade, pela historicidade e pela capacidade permanente de transformação. Seus sinais não constituem unidades rígidas, uniformes ou imunes às diferenças sociais e territoriais. Ao contrário, são produzidos por sujeitos situados em comunidades, instituições, gerações e redes de interação distintas. Por isso, um mesmo conceito pode ser expresso por sinais diferentes conforme a região, a faixa etária, a trajetória escolar, o pertencimento

comunitário, a área profissional ou o grau de contato dos sinalizantes com outras línguas. Também podem ocorrer diferenças na realização de um mesmo sinal, sem que essas diferenças correspondam necessariamente à criação de novas unidades lexicais.

A variação linguística, portanto, não deve ser compreendida como deficiência, desorganização ou falta de domínio da Libras. Ela constitui uma propriedade estrutural e social da língua. Xavier (2019, p. 49) explica que a variação nas línguas de sinais pode estar associada a fatores internos ao sistema linguístico, a características sociais dos sinalizantes e às diferentes situações comunicativas. Região, idade, gênero, etnia, escolarização e contato linguístico podem interferir nas formas utilizadas pelos membros de uma comunidade. A produção linguística varia porque os sujeitos, as situações de comunicação e as comunidades também são diversos.

Essa constatação confronta representações segundo as quais existiria uma forma única e universal de realizar cada sinal da Libras. Na prática, os repertórios utilizados pelas comunidades surdas brasileiras apresentam variações diatópicas, diacrônicas, diastráticas, diafásicas e relacionadas ao contato entre línguas. Silva (2025, p. 1-2) acrescenta a esse conjunto a variação diaglóssica, observada no continuum decorrente do contato entre Libras e português. Nesse continuum, podem existir variedades com maior presença de datilologia, oralização ou estruturas influenciadas pelo português e

outras marcadas por recursos como simultaneidade, espacialidade, classificadores e expressões não manuais. Todas essas variedades apresentam organização gramatical e cumprem funções comunicativas, identitárias e culturais.

O reconhecimento da variação, entretanto, não elimina demandas concretas por referências compartilhadas. A expansão da presença de pessoas surdas na educação básica, no ensino superior, nos exames nacionais, nas profissões e na produção científica aumentou a necessidade de denominar conceitos especializados. Termos das áreas de matemática, biologia, tecnologia, direito, saúde e eletrotécnica, entre outras, passaram a circular em contextos nos quais a precisão conceitual e a comunicação entre sujeitos de regiões diferentes são particularmente relevantes. Nesse cenário, multiplicaram-se projetos de glossários, sinalários, dicionários, inventários e plataformas digitais, assim como propostas de criação e de padronização de sinais-termo.

A questão adquire complexidade porque a padronização pode assumir sentidos distintos. Em um primeiro sentido, pode corresponder à documentação organizada das formas em circulação e ao estabelecimento participativo de referências que facilitem a comunicação. Em um segundo, pode transformar uma variante particular em forma supostamente superior, correta ou nacional, silenciando sinais regionais e deslegitimando seus usuários. A

primeira perspectiva pode contribuir para a acessibilidade e para a circulação do conhecimento. A segunda reproduz hierarquias linguísticas, concentra o poder de nomear e ameaça a diversidade que constitui a Libras.

A tensão entre variação e padronização torna-se ainda mais evidente diante dos neologismos. Mudanças científicas, culturais e tecnológicas criam conceitos para os quais as comunidades precisam estabelecer denominações. Alguns sinais surgem espontaneamente em redes locais; outros são negociados em salas de aula, grupos de pesquisa, associações ou instituições profissionais. Existem ainda empréstimos, adaptações de formas do português, sinais inicializados e unidades construídas pela combinação de recursos morfológicos da própria Libras. Nem toda proposta, contudo, se converte em unidade lexical estável. Para que um neologismo ultrapasse o âmbito de sua criação, ele precisa ser compreendido, utilizado, transmitido e reconhecido socialmente.

A legitimidade lexical não decorre apenas da existência formal de um sinal nem da autoridade institucional de quem o propõe. Ela envolve adequação aos padrões linguísticos da Libras, precisão conceitual, circulação social e reconhecimento pelos usuários. Um sinal pode estar bem estruturado, mas permanecer restrito a uma turma ou grupo de pesquisadores. Outra forma pode nascer espontaneamente, alcançar ampla circulação e ser incorporada ao

repertório de diversas comunidades. Há, ainda, casos em que várias formas permanecem simultaneamente disponíveis, cada uma associada a uma região, área profissional ou contexto comunicativo. A coexistência não representa necessariamente um problema a ser eliminado; pode constituir parte da organização normal do léxico.

A partir dessa problemática, formula-se a seguinte questão: de que maneira sinais regionais e neologismos adquirem legitimidade na Libras e como processos de padronização podem favorecer a comunicação sem apagar a diversidade lexical das comunidades surdas? O objetivo geral consiste em analisar as relações entre variação regional, criação de neologismos, padronização e legitimidade lexical na Libras. Especificamente, busca-se: compreender a variação como componente constitutivo da língua; diferenciar variação lexical de variação fonológica; examinar processos de formação e circulação de novas unidades; discutir a produção de sinais-termo em contextos educacionais e científicos; problematizar o papel de dicionários, sinalários e instituições; e propor uma concepção participativa e pluricêntrica de padronização.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e interpretativa. O corpus é constituído por vinte trabalhos publicados entre 2006 e 2025, dedicados à variação sociolinguística, formação de palavras, empréstimos, neologismos, terminologia, inventários, atitudes linguísticas e relações de poder

envolvendo a Libras. As obras foram examinadas comparativamente, procurando-se identificar aproximações, divergências e implicações para as políticas de registro e circulação do léxico. Não se pretende realizar uma revisão sistemática exaustiva de toda a produção nacional, mas elaborar uma síntese crítica sustentada por estudos empíricos e teóricos representativos dos problemas investigados.

Defende-se que a oposição entre variação e padronização é insuficiente quando tratada como escolha entre diversidade absoluta e uniformidade obrigatória. A questão central não consiste em decidir se a Libras deve variar ou ser padronizada, pois a variação é inevitável e referências comuns podem ser socialmente necessárias. O problema está em definir quem participa das decisões, quais objetivos orientam a seleção das formas e como as variantes não selecionadas são registradas e reconhecidas. Uma política lexical democrática deve ser capaz de documentar a diversidade e, simultaneamente, construir referências funcionais para contextos específicos, sem apresentar uma delas como a única forma linguisticamente legítima.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da variação lexical exige partir de uma concepção social de língua. Sistemas linguísticos não existem fora das práticas realizadas por seus usuários. Embora apresentem regularidades fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e

pragmáticas, essas regularidades são atualizadas em situações concretas de interação. Consequentemente, a existência de diferenças não contradiz a organização da língua. A variação integra o próprio funcionamento do sistema.

Rodrigues e Silva (2017, p. 689) aproximam a análise da Libras da concepção sociolinguística de heterogeneidade ordenada. Nessa perspectiva, as formas diferentes não surgem aleatoriamente: sua distribuição pode relacionar-se a fatores linguísticos, sociais, territoriais e interacionais. A língua é construída e reconstruída nas relações entre os sujeitos. Isso significa que a gramática não deve ser reduzida ao repertório apresentado por um dicionário, por determinado material didático ou por um grupo institucional. Esses instrumentos registram apenas uma parcela, historicamente situada, das possibilidades existentes.

Nas línguas de sinais, a variação pode incidir sobre diferentes níveis. No nível fonológico, uma mesma unidade pode apresentar alterações de configuração de mão, orientação, localização, movimento, número de mãos ou componentes não manuais. No nível lexical, sinais estruturalmente distintos podem designar o mesmo conceito. Existem, ainda, variações sintáticas, semânticas, discursivas e pragmáticas. As diferenças podem ocorrer entre indivíduos, grupos ou regiões, assim como na produção de um único sinalizante, que

adapta sua linguagem à situação e ao interlocutor (Xavier, 2019, p. 49-56).

A modalidade visual-espacial não torna a Libras mais uniforme do que as línguas orais. Tampouco a iconicidade elimina a convencionalidade. Mesmo quando um sinal apresenta relação visual com determinada característica de seu referente, a escolha do aspecto representado e a forma de codificá-lo dependem de convenções coletivas. Comunidades distintas podem selecionar propriedades diferentes para nomear o mesmo objeto. Um animal, por exemplo, pode ser designado por sinais relacionados à sua aparência, ao seu comportamento ou a uma característica culturalmente reconhecida. Cada solução pode ser linguisticamente produtiva, sem que uma delas seja naturalmente mais verdadeira.

A ideia de uma Libras completamente homogênea costuma ser alimentada pela necessidade pedagógica de apresentar formas de referência aos aprendizes. Materiais introdutórios frequentemente selecionam um sinal para cada item lexical, pois seria inviável exibir todas as variantes em toda atividade de ensino. O problema surge quando uma seleção didática é interpretada como descrição integral da língua. A forma escolhida deixa de ser percebida como uma possibilidade e passa a ocupar o lugar de modelo absoluto. As demais formas são classificadas como incorretas, improvisadas ou

inexistentes, mesmo quando circulam regularmente em comunidades surdas.

A pergunta sobre a existência de “uma Libras” ou “muitas Libras” não deve conduzir à fragmentação do sistema em línguas independentes a cada diferença encontrada. Silva (2025) utiliza essa formulação para destacar a pluralidade interna da Libras e a existência de variedades produzidas pela diversidade das comunidades surdas e pelo contato com o português. A unidade linguística e a diversidade não são categorias excludentes. A Libras pode ser reconhecida como língua ao mesmo tempo que se reconhecem suas variedades regionais, sociais, históricas e estilísticas.

O contato com o português ocupa posição particularmente sensível nessa discussão. Pessoas surdas vivem em uma sociedade na qual o português tem grande presença institucional e aparece na educação, na legislação, nos meios de comunicação e em tecnologias de escrita. Como resultado, a Libras incorpora empréstimos e estabelece relações entre sinais, datilologia, inicialização, leitura labial e formas escritas. O contato, entretanto, não deve ser automaticamente interpretado como corrupção da língua. Rodrigues e Baalbaki (2014, p. 1096-1097) observam que a ampliação lexical pode ocorrer pela formação interna de palavras, pela criação de unidades e pelos empréstimos. O que importa é examinar como as formas são adaptadas e incorporadas às práticas da comunidade.

As variedades mais influenciadas pelo português também não podem ser tratadas como destituídas de estrutura ou de valor social. Conforme Silva (2025, p. 1-2), o contato produz um continuum, e não duas categorias absolutamente separadas. A posição ocupada por uma produção nesse continuum pode variar de acordo com a história linguística do sujeito e com o contexto. O combate ao preconceito não exige ignorar diferenças estruturais entre Libras e português sinalizado, mas impede que tais diferenças sejam usadas para inferiorizar sujeitos e comunidades.

A língua, assim, deve ser compreendida como patrimônio coletivo em movimento. Seus usuários não apenas recebem sinais prontos: selecionam, adaptam, abandonam, recuperam e criam formas. Esse protagonismo é central para a análise da legitimidade lexical. Se as comunidades fazem a língua em suas interações, nenhuma instituição isolada pode declarar legítima uma forma que não circula socialmente ou eliminar, por decisão administrativa, variantes enraizadas na experiência de determinados grupos.

A variação regional está entre as manifestações mais visíveis da diversidade lexical da Libras. Deslocamentos entre cidades e estados frequentemente colocam os sinalizantes diante de formas desconhecidas para conceitos familiares. Tais diferenças podem provocar estranhamento inicial, mas também favorecem a ampliação do repertório e a percepção de que a língua se organiza de maneira

plural. O sinal regional não constitui uma deformação de uma suposta forma nacional; é resultado da história das interações desenvolvidas em determinado espaço social.

A região, nesse caso, não deve ser concebida apenas como divisão administrativa. A circulação dos sinais depende das redes de convivência, das escolas frequentadas, das associações de surdos, das instituições religiosas, dos locais de trabalho e dos contatos presenciais ou digitais. Duas cidades próximas podem desenvolver repertórios parcialmente diferentes, enquanto sujeitos distantes geograficamente podem compartilhar formas em razão de trajetórias escolares ou redes sociais comuns. A territorialidade linguística é construída pela mobilidade e pelos vínculos entre os usuários.

Estudos locais oferecem evidências importantes dessa diversidade. Santos e Azevedo (2024, p. 121-122) analisaram a variação lexical entre oito participantes surdos residentes em São Luís, São José de Ribamar, Raposa e Paço do Lumiar, no Maranhão. A investigação identificou diferenças entre as formas produzidas, com variação particularmente expressiva para o conceito “camaleão”. Os autores reconhecem que o tamanho da amostra não permite classificações definitivas, mas demonstram a necessidade de ampliar pesquisas sociolinguísticas sistemáticas na região metropolitana.

A cautela metodológica desse estudo é relevante. A produção de formas diferentes por poucos participantes não basta, isoladamente,

para determinar a extensão territorial de uma variante. Para caracterizar um sinal como regional, é preciso observar frequência, distribuição, reconhecimento coletivo e estabilidade temporal. Ainda assim, registros de pequena escala cumprem uma função documental, pois identificam possibilidades que poderão ser verificadas em pesquisas posteriores. Ignorá-las até que exista um levantamento nacional significaria perder dados de comunidades pouco representadas nos grandes centros de pesquisa.

Batista (2024) investigou sinais referentes a alimentos em Maceió, São Miguel dos Campos e Arapiraca, em Alagoas. Os resultados evidenciaram estratificação geográfica na distribuição das formas, demonstrando que a localidade interferia diretamente no repertório utilizado. O campo semântico dos alimentos é particularmente expressivo porque articula língua, práticas culturais e experiências cotidianas. Nomes de comidas, ingredientes e modos de preparo podem conservar marcas locais que não aparecem em repertórios produzidos em outras regiões.

No Acre, o inventário coordenado por Sousa e Garcia (2023, p. 107-119) reuniu 33 participantes e registrou 6.468 produções referentes a 196 unidades lexicais. A quantidade de dados possibilita comparações relacionadas a fatores como faixa etária, gênero e localização. Mais do que apresentar uma lista de sinais, o inventário cria condições para observar padrões de realização, formas

compartilhadas e diferenças entre os participantes. A documentação deixa de tratar a unidade lexical como imagem estática e passa a relacioná-la aos sujeitos e às condições em que foi produzida.

Essa perspectiva também orienta o Inventário Nacional de Libras. Quadros et al. (2020, p. 5457-5458) descrevem uma proposta de coleta, armazenamento e transcrição de dados comparáveis, aplicada inicialmente em estados como Santa Catarina, Alagoas, Ceará e Tocantins. A constituição de corpora regionais com procedimentos comuns permite analisar a Libras em escala nacional sem pressupor homogeneidade. Em vez de determinar previamente qual sinal seria brasileiro e qual seria apenas local, os inventários registram as formas e oferecem evidências para compreender sua distribuição.

A documentação regional possui, ainda, relevância histórica. Variantes podem desaparecer quando diminuem as redes de transmissão intergeracional ou quando uma forma difundida por materiais didáticos e plataformas digitais passa a dominar a comunicação. Xavier (2019, p. 59-61) observa que a intensificação do contato entre usuários de variedades diferentes e a atuação dos meios de comunicação podem produzir nivelamento dialetal. Esse processo não é necessariamente planejado: uma forma adquire maior visibilidade, circula em vídeos, cursos e instituições e, progressivamente, substitui variantes de alcance restrito.

O desaparecimento de uma variante não corresponde apenas à troca de um rótulo. Pode representar a perda de uma memória comunitária, de uma solução visual específica e de uma marca de pertencimento. Documentar, portanto, não é congelar a língua ou impedir a mudança. Significa preservar evidências sobre como diferentes comunidades organizaram seu léxico em determinado período. Registros históricos tornam possível estudar alterações futuras e reconhecer a contribuição de grupos que permaneceriam invisíveis em repertórios exclusivamente nacionais.

A expansão da comunicação digital modifica esse cenário. Sinais criados em uma cidade podem alcançar rapidamente usuários de outras regiões, sobretudo quando divulgados por influenciadores surdos, professores, tradutores ou instituições com grande audiência. A circulação digital não elimina a regionalidade, mas reorganiza suas fronteiras. Uma forma inicialmente local pode adquirir alcance nacional; outra pode continuar ligada à identidade de determinada comunidade; diferentes variantes podem se tornar conhecidas e permanecer disponíveis aos sinalizantes.

Consequentemente, a documentação não deve limitar-se a indicar que existem dois ou mais sinais para uma palavra em português. É necessário informar quem utiliza cada forma, onde ela foi registrada, em que período, em qual contexto e com que frequência. Também é importante distinguir produção espontânea de

reconhecimento passivo: um participante pode compreender uma variante sem utilizá-la habitualmente. Essas informações permitem analisar a vitalidade das formas sem transformá-las em itens descontextualizados.

Sinais regionais precisam ser reconhecidos, assim, como dados linguísticos e culturais. A busca por comunicação inter-regional pode justificar a indicação de formas amplamente compreendidas, mas não autoriza a classificação das demais como erros. A referência nacional deve ser acrescentada ao repertório, e não utilizada para substituir compulsoriamente as formas locais. Uma política lexical inclusiva amplia a capacidade comunicativa dos sujeitos justamente porque lhes permite conhecer e transitar entre variantes.

A discussão sobre legitimidade depende de uma distinção analítica entre variação lexical e variação fonológica. Nem toda diferença visível corresponde a um sinal lexicalmente distinto. Uma unidade pode apresentar diferentes realizações, comparáveis às pronúncias de palavras nas línguas orais, sem perder sua identidade. Em outros casos, duas formas possuem estruturas suficientemente diferentes para serem reconhecidas como sinais distintos que expressam o mesmo conceito.

Xavier e Barbosa (2014, p. 371) examinaram a produção de 60 sinais por 12 participantes surdos. Foram observadas diferenças relacionadas à configuração de mão, localização, movimento,

orientação, número de mãos e componentes não manuais. A variação ocorreu tanto entre participantes quanto na produção de um mesmo sinalizante. O estudo demonstra que os parâmetros das línguas de sinais não são realizados mecanicamente. A produção pode variar em função de condições articulatórias, características do sinal, frequência e avaliações sociolinguísticas.

Em alguns casos, mais de um parâmetro varia simultaneamente. Xavier e Barbosa (2014, p. 402-405) encontraram sete realizações do sinal correspondente a “Fusca”. Essa multiplicidade ajuda a compreender por que a fronteira entre variantes fonológicas e lexicais nem sempre é evidente. Se as diferenças forem interpretadas apenas pela comparação de imagens isoladas, pequenas alterações podem ser catalogadas como sinais completamente distintos. De modo inverso, formas com histórias e distribuições sociais diferentes podem ser tratadas como simples pronúncias.

A variação fonológica tende a preservar parte significativa da estrutura reconhecível de uma unidade. A variação lexical, por sua vez, envolve formas alternativas para o mesmo significado que podem diferir em grande parte ou na totalidade de seus parâmetros. Essa definição não deve ser aplicada como fórmula exclusivamente quantitativa. A identidade de um sinal também depende do reconhecimento dos usuários, de sua história e de sua distribuição. A análise estrutural precisa ser associada a evidências sociolinguísticas.

Arzua e Xavier (2024, p. 1-3) exploraram essa distinção na expressão dos conceitos “YouTube” e “WhatsApp”. Participaram da pesquisa 48 adultos surdos, provenientes de seis estados brasileiros. Foram identificadas cinco variantes lexicais para “YouTube” e três para “WhatsApp”, além de variações fonológicas no interior dessas formas. Alguns aspectos permaneciam estáveis, permitindo reconhecer diferentes realizações como pertencentes ao mesmo sinal, enquanto diferenças mais amplas sustentavam a identificação de unidades lexicais distintas.

Os resultados são especialmente relevantes para o estudo de neologismos tecnológicos. Quando um conceito recente entra nas práticas sociais, diferentes grupos podem propor formas de maneira relativamente simultânea. Antes que uma solução alcance circulação ampla, coexistem sinais independentes, adaptações e realizações ainda instáveis. Com o tempo, algumas formas desaparecem; outras se estabilizam localmente; uma delas pode alcançar maior difusão. Dentro de cada variante lexical, contudo, continuam existindo diferenças de realização.

A distinção também possui implicações pedagógicas. Correções excessivas de configuração, localização ou movimento podem transformar diferenças aceitáveis de produção em supostos erros. Isso não significa que toda realização seja indiferente, pois alterações podem comprometer a compreensão ou produzir outra

unidade. O ensino precisa identificar quais parâmetros são contrastivos, quais variações são recorrentes e quais características permanecem estáveis. O objetivo deve ser promover inteligibilidade e domínio linguístico, não reproduzir um ideal inalcançável de uniformidade gestual.

Nos dicionários e sinalários, a classificação inadequada pode inflar artificialmente o número de variantes ou, em sentido contrário, apagar diferenças lexicais socialmente relevantes. Recursos digitais permitem apresentar vídeos de diversos sinalizantes e registrar mais de uma realização. Também possibilitam relacionar variantes, explicar sua distribuição e indicar quais diferenças são fonéticas ou fonológicas. Essa organização é mais informativa do que a associação simples entre uma palavra portuguesa e uma única imagem.

Há, finalmente, uma dimensão política nessa fronteira analítica. Chamar uma forma de “pronúncia” pode minimizar sua importância identitária; chamá-la de “outro sinal” pode reforçar sua autonomia regional. A classificação deve apoiar-se em critérios explícitos e ser passível de revisão diante de novos dados. Nenhuma etiqueta técnica substitui a observação do uso comunitário.

O léxico da Libras se amplia por mecanismos internos da língua e por processos associados ao contato. Felipe (2006, p. 203-208) descreve diferentes processos de formação de palavras, entre eles a composição, a modificação interna, a derivação sem alteração formal

e os processos icônicos ou miméticos. Configurações de mão, movimentos, localizações e direções podem participar da construção morfológica. A língua apresenta recursos próprios para produzir novas unidades, combinar elementos e incorporar informações.

A iconicidade desempenha papel importante, mas não deve ser confundida com reprodução direta da realidade. Um sinal icônico é construído segundo as possibilidades fonológicas e morfológicas da língua. A comunidade seleciona determinados traços do conceito e os converte em uma forma convencional. Felipe (2006, p. 207-208) salienta que processos miméticos são integrados às regras linguísticas. Desse modo, a criação visual não se encontra fora do sistema; ela é condicionada por padrões que tornam o sinal produzível, reconhecível e combinável com outras unidades.

A composição constitui uma estratégia produtiva para novos conceitos. Elementos já existentes podem ser justapostos ou combinados, formando uma unidade com significado especializado. Também podem ocorrer alterações no movimento, na direção ou na configuração de mão. A produtividade desses recursos mostra que a expansão lexical não depende exclusivamente de equivalentes do português. A definição conceitual pode orientar a seleção de propriedades semanticamente relevantes e gerar uma denominação coerente com a organização da Libras.

O contato linguístico, contudo, também participa dessa expansão. Rodrigues e Baalbaki (2014, p. 1106-1110) discutem empréstimos do português à Libras, incluindo datilologia, inicialização e adaptações. Formas inicialmente vinculadas à escrita podem passar por nativização, isto é, ajustar-se aos padrões da língua receptora. A origem externa não impede que uma unidade seja incorporada ao repertório e submetida a processos internos de mudança. Empréstimos podem preencher lacunas denominativas e, posteriormente, adquirir configurações diferentes das formas que lhes deram origem.

A avaliação dos empréstimos costuma ser atravessada por ideologias de pureza. Sinais inicializados ou construídos a partir da datilologia podem ser rejeitados simplesmente por evidenciarem contato com o português. Entretanto, línguas em contato influenciam-se continuamente. O critério relevante não é a ausência absoluta de influência, mas o modo como a forma funciona na Libras e é recebida pelos usuários. Em alguns casos, a comunidade prefere uma solução conceitual desvinculada da inicial; em outros, a forma inicializada se estabiliza e passa a integrar o léxico.

Rodrigues e Baalbaki (2014, p. 1113) registram que jovens surdos produzem gírias e novos sinais, enquanto grupos especializados desenvolvem termos para áreas como informática e contabilidade. A criação lexical ocorre, portanto, em diferentes escalas. Pode responder

à necessidade expressiva de uma geração, à identificação de um grupo ou à nomeação de conhecimento técnico. Não existe um único centro produtor de neologismos.

A tecnologia intensifica esse movimento. Novos aplicativos, dispositivos e práticas digitais exigem denominações em intervalos cada vez menores. Temoteo-Marques, Martins e Guirelli (2024, p. 127-150) analisaram sinais da área de tecnologia e comunicação registrados em um dicionário com aproximadamente 13 mil entradas. Entre 80 sinais relacionados ao campo, quatro participantes surdos consideraram dez obsoletos. Também foram identificadas formas novas para “inteligência artificial” e “Bluetooth”. Os resultados evidenciam que a expansão lexical convive com a deslexicalização: enquanto novos sinais surgem, outros deixam de circular porque os objetos, tecnologias ou denominações se transformam.

Um neologismo não se consolida no momento exato de sua criação. Pode-se compreender sua trajetória como um processo composto por proposta, circulação inicial, avaliação comunitária, difusão e possível convencionalização. A proposta pode surgir de um sujeito ou grupo, mas sua continuidade depende da interação. Durante a circulação, a forma pode ser modificada para facilitar a articulação, eliminar ambiguidades ou representar melhor o conceito. Algumas propostas convivem; outras são abandonadas. Mesmo uma forma estabilizada pode posteriormente tornar-se obsoleta.

Essa trajetória impede que o registro em um glossário seja confundido com legitimação definitiva. A publicação amplia a visibilidade, mas não garante uso. De modo semelhante, a ausência em um dicionário não torna um sinal inexistente. Há uma diferença entre criação documentada, uso local, reconhecimento passivo e convencionalização ampla. Recursos lexicográficos deveriam indicar essas condições em vez de apresentar todas as entradas como se possuíssem o mesmo nível de estabilidade.

Também é necessário distinguir inovação lexical de improvisação contextual. Sinalizantes utilizam classificadores, descrições e combinações produtivas para construir sentidos durante a interação. Nem toda solução discursiva se converte em item lexical armazenado. Para caracterizar um neologismo, é preciso verificar recorrência, possibilidade de reconhecimento fora do episódio original e algum grau de estabilidade formal e semântica. Essa distinção preserva a criatividade discursiva sem transformar toda construção momentânea em nova entrada lexical.

A legitimidade de um neologismo pode ser examinada em pelo menos quatro dimensões. A primeira é estrutural: a forma deve ser compatível com os padrões fonológicos e morfológicos da Libras. A segunda é conceitual: o sinal precisa representar o conceito sem produzir ambiguidades incompatíveis com seu uso. A terceira é sociolinguística: deve existir reconhecimento e circulação entre

usuários, especialmente aqueles envolvidos no domínio em questão. A quarta é funcional: a forma precisa atender às necessidades comunicativas do contexto. Essas dimensões são complementares e não dependem de uma autoridade única.

No campo terminológico, a criação lexical apresenta exigências particulares. Um sinal comum pode assumir sentidos amplos, enquanto o sinal-termo denomina um conceito delimitado em uma área de especialidade. Prometi e Costa (2018, p. 132-137) defendem que a criação de sinais-termo deve partir do processamento conceitual e considerar regras fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas da Libras. Não se trata de representar visualmente uma palavra portuguesa, mas de compreender o conceito e formular uma denominação adequada ao sistema linguístico e ao conhecimento especializado.

A imagem conceitual não se reduz à aparência física do referente. Conceitos abstratos, relações científicas e processos técnicos podem exigir a seleção de propriedades não imediatamente visíveis. Por isso, a criação terminológica demanda diálogo entre especialistas da área, pesquisadores da Libras e membros da comunidade surda. Prometi e Costa (2018, p. 142) destacam a relevância de um colegiado especializado capaz de levantar os termos, estudar as definições e examinar as estruturas linguísticas. A

coletividade, nesse caso, não é mero mecanismo de votação, mas espaço de elaboração conceitual.

A sala de aula pode funcionar como ambiente de negociação. Sales, Penteado e Moura (2015, p. 1275-1282) analisaram uma experiência de ensino de geometria na qual a falta de sinais registrados levou estudantes, professor e intérprete a discutir possíveis denominações. Os sinais construídos mobilizaram iniciais de palavras e propriedades matemáticas. A atividade não apenas produziu formas linguísticas, mas também contribuiu para a compreensão dos conceitos. Segundo os autores:

Por meio da interação entre professor, intérprete e aluno surdo, no contexto da sala de aula, consideramos importante o processo de negociação de sinais para a ampliação da Libras no campo lexical e acadêmico e no auxílio da apreensão de novos conhecimentos por alunos surdos no processo de escolarização. (Sales; Penteado; Moura, 2015, p. 1282).

A negociação mostra que a criação terminológica pode integrar o processo de aprendizagem. Ao discutir quais propriedades devem compor o sinal, os participantes precisam explicar o conceito, identificar seus elementos centrais e diferenciá-lo de conceitos próximos. O resultado não deve ser avaliado somente pela beleza visual da forma, mas pela qualidade da relação entre denominação, conceito e uso.

Uma solução negociada localmente, entretanto, não se torna automaticamente termo nacional. Ela pode atender às necessidades de uma turma e continuar restrita ao contexto. A divulgação e a avaliação por outros grupos são etapas necessárias quando se pretende ampliar sua circulação. Isso não reduz a validade da experiência: o sinal local já cumpriu uma função pedagógica. O que deve ser evitado é apresentar uma convenção situada como resultado de consenso inexistente.

A dimensão institucional aparece de modo expressivo no estudo de Santana e Santos (2022). Os autores analisaram 120 sinais-termo da eletrotécnica utilizados no Instituto Federal do Maranhão, campus Monte Castelo, e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Maranhão. Apenas uma forma coincidiu nas duas instituições, apesar da proximidade geográfica (Santana; Santos, 2022, p. 15). As diferenças estavam relacionadas a estratégias como inicialização, derivação e seleção de propriedades conceituais.

O resultado demonstra que a proximidade territorial não garante uniformidade terminológica. Instituições podem desenvolver redes próprias de formação e transmissão. Professores, intérpretes e estudantes criam soluções para necessidades imediatas, muitas vezes sem acesso ao trabalho de grupos vizinhos. O problema não é necessariamente a coexistência de sinais, mas a ausência de intercâmbio e documentação. Quando os repertórios permanecem

isolados, a mobilidade de estudantes e profissionais pode produzir dificuldades de compreensão.

Santana e Santos (2022, p. 14-15) diferenciam a organização terminológica da prescrição rígida. Para os autores, “a tarefa de normatização, isto é, a de prescrever termos, é uma iniciativa fadada ao fracasso”. A formulação não elimina a necessidade de referências, mas questiona a tentativa de controlar o uso por imposição. A normalização pode organizar formas, registrar variantes e favorecer a circulação, enquanto a normatização prescritiva procura substituir a diversidade por um modelo obrigatório.

A demanda por sinais-termo tem crescido com a ampliação da presença de pessoas surdas no ensino superior. Albres (2024, p. 1-2), em revisão sistemática sobre produção de sinais-termo acadêmicos, localizou 770 trabalhos publicados entre 2010 e 2024 e selecionou 37 para análise. Predominaram estudos empíricos qualitativos, com maior atenção às ciências exatas e lacunas nas ciências humanas. O levantamento evidencia tanto a produtividade recente do campo quanto a necessidade de aprofundamento conceitual e metodológico.

A concentração em determinadas áreas pode produzir desigualdade de acesso. Se alguns cursos dispõem de glossários consolidados e outros dependem de soluções improvisadas, estudantes surdos enfrentam condições distintas de participação. Projetos terminológicos precisam incluir áreas menos documentadas e

considerar a continuidade do trabalho. Um glossário criado para uma pesquisa específica pode tornar-se rapidamente desatualizado se não houver revisão, divulgação e canais para receber contribuições dos usuários.

Ferreira *et al.* (2024, p. 1-13) analisam a escassez e a falta de padronização de sinais científicos. Os autores identificaram 49 termos sem sinais específicos nos materiais examinados e registraram cinco formas diferentes para “célula” em seis fontes. A coexistência de formas pode dificultar avaliações, deslocamentos acadêmicos e comunicação entre grupos que não compartilham o mesmo repertório. Ao mesmo tempo, a seleção de uma única forma, sem investigação de sua distribuição e aceitação, pode apenas substituir uma dificuldade comunicativa por uma disputa de autoridade.

A solução requer plataformas de cooperação. Projetos independentes deveriam divulgar suas definições, procedimentos de criação, participantes, vídeos e evidências de uso. Outros grupos poderiam testar as propostas, indicar variantes e relatar problemas de ambiguidade. A comparação permitiria identificar formas equivalentes, variantes fonológicas, sinais conceitualmente distintos e casos de polissemia. O objetivo não seria produzir uniformidade imediata, mas tornar os repertórios transparentes e interoperáveis.

A precisão terminológica não exige apagar toda variação. Mesmo terminologias consolidadas de línguas orais comportam

sinônimos, preferências institucionais e diferenças nacionais ou regionais. Na Libras, uma plataforma pode indicar um sinal-termo recomendado para comunicação interinstitucional e, simultaneamente, registrar variantes reconhecidas. A recomendação precisa declarar seu alcance: determinada área, contexto, período ou finalidade. Isso evita que uma escolha funcional seja convertida em julgamento sobre a língua inteira.

A participação de pessoas surdas deve ocorrer desde a definição do conceito até a avaliação do uso. Consultas realizadas apenas ao final reduzem a comunidade à função de validar decisões já tomadas. Especialistas ouvintes podem contribuir com conhecimento técnico, mas não devem monopolizar a formulação linguística. Intérpretes conhecem dificuldades concretas de tradução, porém sua frequência de uso não substitui o reconhecimento comunitário. A legitimidade emerge da cooperação entre competências diferentes.

Dicionários e sinalários exercem importante função educativa e documental. Permitem consultar formas, ampliar repertórios e registrar unidades que poderiam permanecer restritas a determinados grupos. Entretanto, esses instrumentos também produzem efeitos de autoridade. Usuários tendem a interpretar a presença de um sinal como comprovação de sua correção e a ausência como sinal de inexistência ou inadequação.

Xavier (2019, p. 60) chama atenção para esse efeito: “Embora dicionários objetivem documentar as palavras de uma língua e seus significados, eles acabam contribuindo com a sua padronização, mesmo que não seja a intenção dos lexicógrafos que os elaboram”. A seleção editorial é inevitável, mas seus critérios precisam ser transparentes. Quando apenas uma variante é apresentada sem informação contextual, uma decisão técnica pode ser recebida como prescrição linguística.

O problema é agravado quando a estrutura do recurso coloca o português no centro e trata a Libras como conjunto de equivalências. Ernsen e Jacinto (2024, p. 1-2), ao examinarem seis sinalários de diferentes momentos históricos, observaram que materiais impressos e digitais recorrem a elementos visuais e icônicos, mas muitos ainda privilegiam a escrita do português como linguagem de construção e acesso. Essa organização pode ocultar relações semânticas próprias da Libras e limitar a descrição de seus componentes linguísticos.

Um recurso orientado pela Libras deveria oferecer vídeos em boa qualidade, diferentes ângulos quando necessários, definição sinalizada, exemplos de uso e descrição dos parâmetros relevantes. O equivalente em português continuaria útil para pesquisa interlinguística, mas não ocuparia sozinho a posição de definição. Para sinais-termo, seria necessário acrescentar a área de especialidade, a

definição conceitual, as relações com termos próximos e eventuais restrições de emprego.

As variantes deveriam aparecer relacionadas, e não como registros isolados sem explicação. Metadados poderiam indicar localidade, instituição, faixa etária, período de coleta, frequência observada e situação comunicativa. Também seria importante informar se a forma foi produzida espontaneamente, reconhecida pelos participantes, criada em oficina ou proposta por um projeto terminológico. A ausência dessas informações equipara sinais amplamente convencionalizados a propostas experimentais.

Inventários e corpora oferecem uma base diferente da simples compilação. O Inventário Nacional de Libras descrito por Quadros *et al.* (2020) adota procedimentos comuns de coleta, transcrição, arquivamento e comparação. Esse tipo de infraestrutura permite verificar hipóteses sobre distribuição e mudança. A forma deixa de ser apresentada como unidade abstrata e pode ser relacionada a ocorrências efetivas, perfis de sinalizantes e contextos discursivos.

A construção de corpora nacionais não deve significar centralização em uma única variedade. Seu valor está justamente na possibilidade de reunir amostras comparáveis de diferentes regiões e grupos. A dimensão nacional resulta da articulação da diversidade, não da exclusão do local. Quanto mais representativo for o conjunto,

menores serão os riscos de transformar a variedade mais documentada em sinônimo de Libras.

Recursos digitais também precisam reconhecer que o léxico muda. Entradas devem ser datadas, revisáveis e acompanhadas de histórico. Uma forma classificada como recente pode tornar-se amplamente difundida; um sinal tradicional pode diminuir de frequência; uma proposta pode ser abandonada por ambiguidade. A atualização não deve apagar versões anteriores, pois elas constituem dados para estudos diacrônicos.

A lexicografia, portanto, nunca é inteiramente neutra. Escolher entradas, exemplos e rótulos implica interpretar a língua. A resposta não consiste em abandonar dicionários, mas em tornar suas decisões explícitas, ampliar a representação das comunidades e evitar rótulos absolutos. Expressões como “variante registrada”, “forma de referência”, “uso regional” e “proposta terminológica” descrevem melhor a realidade do que a oposição simplificada entre sinal certo e errado.

A legitimidade lexical não é apenas propriedade formal; é também resultado de avaliações sociais. Sinalizantes atribuem às formas valores de correção, beleza, clareza, modernidade, tradição e pertencimento. Essas atitudes influenciam a transmissão e podem favorecer ou impedir a circulação de uma variante. Quando associadas

ao prestígio de determinados grupos, transformam diferenças linguísticas em hierarquias.

Segundo Schermer (2012 *apud* Xavier, 2019, p. 59), a variedade utilizada por grupos com maior poder e status tende a adquirir prestígio e a ser percebida como padrão. Na Libras, esse poder pode relacionar-se à centralidade de instituições educacionais, à produção de materiais, à visibilidade digital, ao reconhecimento acadêmico ou à concentração de profissionais. Uma forma difundida por um grande centro pode alcançar o território nacional não por ser estruturalmente superior, mas porque seus usuários dispõem de maior capacidade de circulação.

Rodrigues e Silva (2017, p. 695) observam que julgamentos baseados em categorias como certo, errado, melhor e pior podem constituir preconceito linguístico. A legitimação da Libras como língua implica reconhecer não apenas consensos, mas também dissensos e variações internas. Combater o preconceito contra a Libras enquanto língua e, simultaneamente, reproduzir preconceitos contra suas variedades constitui uma contradição. O reconhecimento externo não pode depender da construção artificial de homogeneidade interna.

As avaliações se tornam particularmente visíveis em exames nacionais. Albuquerque (2024, p. 10510-10523) investigou a aceitabilidade de sinais empregados no Exame Nacional do Ensino Médio em Libras. Sete participantes avaliaram 63 sinais: 62% das

respostas indicaram aceitação; 21%, não aceitação; 9%, neutralidade ou abstenção; 5%, aceitação com posicionamento neutro; e 3%, incerteza. As avaliações foram influenciadas por crenças, valores, trajetórias e experiências socioculturais. O aspecto semântico ocupou posição relevante, sobretudo quando ambiguidades dificultavam a compreensão.

O estudo demonstra que a legitimidade não pode ser inferida apenas da presença do sinal em um produto oficial. O exame confere visibilidade, mas os participantes continuam avaliando as formas. Um sinal institucionalmente autorizado pode não ser reconhecido, enquanto uma forma regional ausente do material pode possuir amplo uso comunitário. A instituição e a comunidade participam de circuitos diferentes de legitimidade, que precisam ser articulados.

A aceitabilidade também é contextual. Um sinal compreensível em uma explicação longa pode ser inadequado para uma prova na qual a precisão e o tempo de processamento são decisivos. Uma forma produtiva na comunicação cotidiana pode gerar ambiguidade em domínio científico. Do mesmo modo, um sinal-termo tecnicamente preciso pode ser desconhecido para candidatos que não tiveram acesso ao repertório. A avaliação deve considerar simultaneamente estrutura, significado, circulação e finalidade.

As disputas lexicais se relacionam a desigualdades históricas entre pessoas surdas e ouvintes. Leite e Cabral (2021, p. 425-444)

discutem a educação de surdos a partir da colonialidade do poder linguístico e das imposições ouvintistas. Essa perspectiva permite questionar quem ocupa os espaços de decisão sobre a Libras. A produção de normas por especialistas ouvintes, sem participação efetiva de pessoas surdas, pode atualizar relações nas quais a língua é administrada externamente.

Isso não significa que todo trabalho realizado por ouvintes seja ilegítimo nem que exista uma posição comunitária única. Pessoas surdas também pertencem a regiões, gerações, instituições e grupos com poderes diferentes. Uma liderança de grande visibilidade não representa automaticamente todos os usuários. A participação precisa ser plural, contemplando sujeitos com trajetórias variadas e evitando que um grupo central fale em nome de comunidades pouco documentadas.

Há pelo menos cinco fontes de autoridade nas disputas lexicais. A autoridade estrutural decorre do conhecimento sobre a organização da Libras; a autoridade conceitual, do domínio da área de especialidade; a autoridade experiencial, do uso cotidiano da língua; a autoridade institucional, da capacidade de publicar e difundir materiais; e a autoridade comunitária, do reconhecimento construído nas redes de interação. Nenhuma delas, isoladamente, resolve todas as dimensões do problema.

Um linguista pode identificar que determinada forma respeita os padrões fonológicos, mas não decidir sozinho se ela será usada. Um especialista pode apontar inadequação conceitual, mas não impor uma solução linguística. Um intérprete pode reconhecer necessidades recorrentes, porém não transformar sua preferência em norma nacional. Uma instituição pode organizar consultas e recursos, mas sua visibilidade não substitui evidências de circulação. A comunidade, por sua vez, não deve ser tratada como entidade abstrata: sua participação precisa ser demonstrada por procedimentos transparentes.

As mídias digitais adicionam novas formas de prestígio. A quantidade de visualizações pode acelerar a difusão de um sinal, mas não constitui prova suficiente de aceitação. Repetição algorítmica, popularidade de um criador e alcance de uma plataforma podem produzir familiaridade. Essa familiaridade pode contribuir para a convencionalização, porém não elimina a necessidade de observar o uso em diferentes grupos. Confundir alcance com consenso favorece variedades já associadas a atores com maior capital tecnológico.

A disputa sobre um sinal revela, muitas vezes, conflito mais amplo sobre identidade, pertencimento e direito de nomear. Para um grupo regional, manter uma variante pode significar preservar memória e autonomia. Para estudantes que circulam entre instituições, conhecer uma forma compartilhada pode representar acesso. Para profissionais, precisão terminológica pode ser condição de segurança.

Uma política responsável não escolhe antecipadamente um desses interesses, mas procura compatibilizá-los.

Os estudos examinados permitem propor uma distinção entre normatização prescritiva e normalização participativa. A normatização prescritiva seleciona uma forma e procura apresentá-la como única opção correta, independentemente da diversidade já existente. A normalização participativa organiza repertórios, identifica formas de maior alcance e constrói referências para finalidades determinadas, sem negar a legitimidade das variantes.

Essa distinção não equivale a rejeitar qualquer padrão. Em contextos como avaliações nacionais, tradução de documentos técnicos, mobilidade acadêmica e comunicação científica, referências compartilhadas podem reduzir ambiguidades. O problema surge quando o padrão funcional se transforma em definição absoluta da língua. Uma forma recomendada para um exame não precisa substituir o sinal regional usado em conversas locais. Um sinal-termo escolhido para determinado curso pode coexistir com alternativas registradas em outras instituições.

A noção de padronização pluricêntrica reconhece a existência de múltiplos centros legítimos de produção lexical. Associações, escolas, universidades, grupos profissionais e comunidades regionais podem desenvolver repertórios. Em vez de concentrar as decisões em uma instituição nacional única, seria possível articular esses centros

por meio de plataformas comuns, protocolos de documentação e consultas periódicas. A unidade surgiria da interoperabilidade entre repertórios, e não da eliminação de suas diferenças.

O primeiro princípio dessa proposta é a documentação antes da seleção. Diante de diversas formas para um conceito, deve-se registrar sua estrutura, origem conhecida, localização, frequência e contextos de uso. A ausência de levantamento favorece a escolha da variante mais visível, que nem sempre é a mais difundida. Inventários como os apresentados por Quadros *et al.* (2020) e Sousa e Garcia (2023) oferecem base metodológica para decisões sustentadas por dados.

O segundo princípio é a definição conceitual. Na terminologia, não se deve iniciar pela palavra portuguesa ou pela aparência do objeto. É preciso estabelecer o conceito, suas características essenciais e sua relação com conceitos próximos. As orientações de Prometi e Costa (2018) mostram que a criação de sinais-termo envolve processamento conceitual e análise linguística. Esse procedimento reduz ambiguidades e evita que denominações sejam escolhidas apenas por preferência estética.

O terceiro princípio é a participação diferenciada. Pessoas surdas devem ocupar posição central, mas a consulta precisa incluir usuários de regiões e trajetórias diversas. Especialistas contribuem para a precisão conceitual; linguistas, para a análise estrutural; professores e intérpretes, para a avaliação funcional; estudantes e

profissionais, para verificar aprendizagem e uso. A distribuição das funções torna o processo mais transparente e reduz a concentração de autoridade.

O quarto princípio é o teste em uso. Uma proposta deve ser inserida em enunciados, explicações e interações reais. É necessário avaliar articulabilidade, compreensão, possíveis ambiguidades e relação com sinais preexistentes. A negociação observada por Sales, Penteado e Moura (2015) demonstra que o uso pedagógico pode revelar tanto a adequação linguística quanto a compreensão conceitual. O teste não deve se limitar à pergunta sobre qual sinal parece melhor quando apresentado isoladamente.

O quinto princípio é a possibilidade de pluralidade. Se duas formas apresentam circulação significativa e atendem às necessidades comunicativas, não há obrigação de eliminar uma delas. A plataforma pode indicar ambas e, se necessário, recomendar uma como referência inter-regional. Essa recomendação deve ser acompanhada de justificativa e não pode classificar as demais como erros. A normalização organiza a relação entre as formas; a prescrição tenta negar sua coexistência.

O sexto princípio é a temporalidade. Neologismos e sinais-termo precisam ser periodicamente reavaliados. O estudo de Temoteo-Marques, Martins e Guirelli (2024) mostra que unidades tecnológicas podem se tornar obsoletas rapidamente. Toda recomendação deve

registrar sua data e admitir revisão. Versionamento e histórico de alterações preservam dados e tornam visível o processo de mudança.

O sétimo princípio é a acessibilidade metalinguística em Libras. Definições, explicações e critérios não devem estar disponíveis apenas em português escrito. A comunidade precisa poder analisar as propostas diretamente em sua língua. A crítica de Ernsen e Jacinto (2024) à centralidade do português em dicionários e sinalários reforça a necessidade de recursos orientados visualmente e capazes de descrever os sinais segundo parâmetros da Libras.

A legitimidade pode, nesse modelo, ser considerada gradual e multidimensional. Uma forma recém-proposta pode possuir boa adequação estrutural e conceitual, mas circulação limitada. Um sinal regional pode ter reconhecimento comunitário elevado, porém alcance inter-regional reduzido. Uma forma institucional pode ser amplamente divulgada, mas apresentar baixa aceitação. Em vez de atribuir o rótulo binário legítimo ou ilegítimo, a descrição deve informar em quais dimensões e contextos a unidade estão consolidada.

Esse modelo também oferece resposta às dificuldades encontradas por Ferreira et al. (2024). A escassez de sinais científicos pode ser enfrentada por redes colaborativas, enquanto a multiplicidade de formas pode ser organizada sem apagamento. Para conceitos que exigem comunicação nacional, uma forma de referência pode ser estabelecida após levantamento e consulta. As variantes permanecem

registradas, e os usuários têm acesso tanto ao repertório local quanto à referência mais ampla.

No caso de exames como o Enem em Libras, os sinais empregados deveriam ser avaliados antecipadamente por pessoas surdas de diferentes regiões. Materiais preparatórios poderiam apresentar variantes e sinais-termo menos conhecidos. Quando não houvesse forma amplamente reconhecida, o conceito poderia ser explicado em Libras antes da utilização do termo. As atitudes investigadas por Albuquerque (2024) mostram que a oficialização não garante aceitabilidade; por isso, o retorno dos usuários deve integrar ciclos de revisão.

No ensino, a orientação pluricêntrica amplia o repertório dos estudantes. Professores podem apresentar uma forma de uso local e informar variantes regionais ou acadêmicas. O estudante aprende que adequação não é sinônimo de uniformidade e desenvolve capacidade de negociar sentidos. Essa competência é especialmente importante para pessoas que se deslocam entre cidades, instituições e áreas profissionais.

A formação de tradutores e intérpretes também deve incluir variação. O profissional precisa pesquisar o repertório do público, reconhecer diferenças fonológicas e lexicais e explicar termos quando necessário. Não é apropriado substituir sistematicamente os sinais de uma comunidade pelas formas aprendidas em um curso. A escolha

tradutória deve atender à compreensão dos destinatários e ao domínio discursivo.

Uma política lexical democrática, portanto, não abandona critérios. Pelo contrário, exige critérios mais rigorosos do que a escolha de uma única forma. É necessário reunir dados, explicitar objetivos, registrar participantes, comparar estruturas, testar conceitos, observar circulação e revisar decisões. A diversidade deixa de ser obstáculo e se converte em informação essencial para construir referências mais representativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise demonstra que a variação lexical é constitutiva da Libras e resulta da atuação de fatores territoriais, sociais, históricos, educacionais e interacionais. Sinais regionais não são formas imperfeitas de um padrão nacional. Eles registram experiências, redes de convivência e modos particulares de selecionar visualmente aspectos dos conceitos. Sua existência confirma a vitalidade da língua e a participação ativa das comunidades em sua construção.

Os estudos realizados no Maranhão, em Alagoas e no Acre evidenciam que a distribuição lexical não pode ser deduzida a partir de materiais produzidos em poucos centros. Mesmo municípios ou instituições próximas podem apresentar repertórios diferentes. Por isso, inventários e corpora regionais são indispensáveis. Além de

favorecerem a descrição sociolinguística, preservam dados históricos e fornecem evidências para políticas linguísticas mais representativas.

Também se constatou a necessidade de distinguir variação lexical de variação fonológica. Diferenças na configuração de mão, orientação, movimento, localização, número de mãos e componentes não manuais podem representar diferentes realizações de uma mesma unidade ou constituir sinais distintos. A classificação exige análise estrutural associada ao reconhecimento dos usuários. Tratar toda diferença como erro ou como novo sinal empobrece a descrição.

Os neologismos demonstram a capacidade da Libras de responder a transformações científicas, culturais e tecnológicas. Eles podem resultar de composição, modificação interna, iconicidade, empréstimo, inicialização ou negociação conceitual. Entretanto, a criação não equivale à convencionalização. Um sinal adquire estabilidade à medida que circula, é compreendido, avaliado e transmitido. Algumas propostas permanecem locais; outras se difundem; outras são modificadas ou abandonadas.

No campo especializado, a ausência de sinais-termo pode dificultar o ensino e o acesso ao conhecimento. A negociação coletiva favorece simultaneamente a expansão lexical e a compreensão dos conceitos. Porém, sinais criados em uma turma ou projeto não devem ser apresentados como consenso nacional sem evidências de circulação. A produção terminológica precisa articular pessoas surdas,

especialistas, linguistas, professores, estudantes e tradutores, reconhecendo a contribuição específica de cada grupo.

Dicionários, sinalários e glossários desempenham papel ambivalente. Documentam e difundem o léxico, mas podem transformar escolhas editoriais em padrões implícitos. Para reduzir esse efeito, devem registrar variantes, metadados, exemplos de uso, definições em Libras, área de especialidade, data de coleta e grau de consolidação. A palavra portuguesa não deve funcionar como única definição, e a ausência de uma forma no repertório não pode ser tomada como prova de inexistência.

A legitimidade lexical é construída pela articulação de adequação estrutural, precisão conceitual, reconhecimento sociolinguístico e funcionalidade contextual. Nenhuma instituição, pesquisador, professor ou influenciador possui autoridade suficiente para concedê-la isoladamente. As disputas sobre sinais também são disputas sobre prestígio, representação e poder. Decisões tomadas sem protagonismo surdo podem reproduzir relações ouvintistas, mesmo quando justificadas pelo objetivo de facilitar a comunicação.

A resposta à questão proposta encontra-se, portanto, na substituição da padronização entendida como imposição pela normalização participativa e pluricêntrica. REFERÊNCIAS compartilhadas podem ser úteis e, em alguns contextos, necessárias. Contudo, precisam ter finalidade declarada, sustentação em dados,

participação comunitária e possibilidade de revisão. Uma forma recomendada para comunicação inter-regional não elimina a validade das variantes regionais.

Conclui-se que a escolha não precisa ocorrer entre variação irrestrita e uniformidade absoluta. É possível construir políticas lexicais que ampliem a inteligibilidade, organizem terminologias e preservem a diversidade. Para isso, deve-se documentar antes de selecionar, definir conceitos antes de criar sinais, testar propostas em uso, registrar variantes e reconhecer o caráter histórico das decisões. O padrão deixa, então, de funcionar como instrumento de exclusão e passa a constituir uma referência aberta à pluralidade.

Como limitação, este estudo possui natureza bibliográfica e reúne pesquisas com amostras, regiões e objetivos distintos. Não se realizou investigação de campo sobre atitudes ou circulação de sinais. Recomenda-se que trabalhos futuros ampliem os inventários regionais, desenvolvam estudos longitudinais sobre neologismos, examinem o impacto das redes digitais e avaliem modelos colaborativos de plataformas terminológicas. Também são necessários estudos em áreas acadêmicas ainda pouco contempladas, especialmente nas ciências humanas.

Entre a variação e a padronização, a legitimidade lexical não se encontra em um ponto fixo. Ela é continuamente negociada pelos usuários e pelas instituições que participam da vida da língua.

Reconhecer esse movimento significa tratar a Libras não como repertório fechado de equivalências, mas como língua plena, historicamente construída e capaz de produzir unidade sem renunciar à diversidade.

REFERÊNCIAS

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

ALBUQUERQUE, Thiago Ramos de. Atitude linguística: aceitabilidade de sinais no Enem em Libras. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. especial, p. 10510-10523, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e94601>.

ARZUA, Gabriel Henrique; XAVIER, André Nogueira. Variação lexical e fonológica na expressão dos conceitos “YouTube” e “WhatsApp” na Libras. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, e0918, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/Lex-v9a2023/24-18>.

BATISTA, Jerlan Pereira. Uma descrição da variação lexical de sinais de alimentos em Libras em três municípios alagoanos. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, e0916, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/Lex-v9a2023/24-16>.

ERNSSEN, Bruno Pierin; JACINTO, Carlos Antonio. Estudo do léxico em Libras: uma análise composicional de dicionários e sinalários de diferentes momentos históricos. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, e0922, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/Lex-v9a2023/24-22>.

FELIPE, Tanya A. Os processos de formação de palavra na Libras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskas; VASCONCELOS, Iara Alves Hooper; DAWES, Tathiana Prado; BRAZ, Ruth Maria Mariani; ALVES, Gustavo Henrique Varela Saturnino; FRAGEL-MADEIRA, Lucianne. Sinais-termos científicos em Libras: uma reflexão sobre a escassez e a necessidade de padronização. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 30, e24007, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320240007>.

LEITE, Leticia de Sousa; CABRAL, Tayna Batista. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425-444, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-20>.

PROMETI, Daniela; COSTA, Messias Ramos. Criação de sinais-termo nas áreas de especialidades da Língua de Sinais Brasileira – LSB. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 131-151, jan./jun. 2018.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa da; MACHADO, Rodrigo Nogueira; LUDWIG, Carlos Roberto. Inventário Nacional de Libras. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5457-5474, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77334>.

RODRIGUES, Angélica; SILVA, Anderson Almeida da. Reflexões sociolinguísticas sobre a Libras (Língua Brasileira de Sinais). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 686-698, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v46i2.1673>.

RODRIGUES, Isabel Cristina; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**,

Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1095-1120, 2014. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000021>.

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

SANTANA, Brandon Jhonata Cardoso; SANTOS, Georgiana Marcia Oliveira. A variação denominativa em Libras no Maranhão: uma análise de sinais-termo da eletrotécnica usados no IFMA/Monte Castelo e no SENAI-MA. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 61.1, p. 5-17, jan./abr. 2022. DOI:
<https://doi.org/10.1590/01031813v61n120228667728>.

SANTOS, Wendel Silva dos; AZEVEDO, Renan Pires. Um estudo de variação lexical em Libras entre surdos residentes da região metropolitana de São Luís, Maranhão. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 121-148, 2024. DOI:
<https://doi.org/10.5007/1984-8420.2024.e94730>.

SILVA, Diego Barbosa da. Uma Libras ou muitas Libras? Apontamentos sociolinguísticos sobre línguas de sinais no Brasil. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, e019009, 2025. DOI:
<https://doi.org/10.14393/DLv19a2025-9>.

SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane. Inventário de Libras da Região de Rio Branco, Acre: possibilidades para o estudo da variação lexical. **Revista Moara**, Belém, n. 65, p. 107-121, ago./dez. 2023.

TEMOTEO-MARQUES, Janice Gonçalves; MARTINS, Antonielle Cantarelli; GUIRELLI, Fernanda de Oliveira. Observações sobre as transformações lexicais na Libras em decorrência dos avanços tecnológicos. **Revista do GEL**, v. 21, n. 2, p. 127-150, 2024. DOI:
<https://doi.org/10.21165/gel.v21i2.3744>.

XAVIER, André Nogueira. Panorama da variação sociolinguística em línguas sinalizadas. **Claraboia**, Jacarezinho, v. 12, p. 48-67, jul./dez. 2019.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329>.

CAPÍTULO 7

LIBRAS E PORTUGUÊS BRASILEIRO EM CONTATO: BILINGUISMO BIMODAL, FRONTEIRAS E TENSÕES SOCIOLINGUÍSTICAS

 <https://doi.org/10.68044/tknj1750>

Diego Leonardo Pereira Vaz ¹

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Anápolis. Professor efetivo do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Tiago de Souza Moraes ²

Mestrando em Educação Profissional pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Lisanir Cardoso Chaves ³

Doutorada em Linguística pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Kesia Caroline da Silva Santos ⁴

Mestranda em Letras pela Unicentro.

Giovana Cristina de Campos Bezerra ⁵

Doutoranda em Estudos linguísticos e estudos literários pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Carlos Roberto Martins ⁶

Mestre em Cultura Educação pela Universidade La Salle.

RESUMO: Este artigo analisa o contato entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português brasileiro sob uma perspectiva sociolinguística, considerando o bilinguismo bimodal, as fronteiras linguísticas e as tensões decorrentes das relações assimétricas entre essas línguas. Discute-se a Libras como língua visual-espacial e minorizada, bem como o português escrito como segunda língua em diferentes experiências de sujeitos surdos. A análise aborda processos de variação linguística, criação lexical, terminologia especializada, políticas linguísticas, educação bilíngue, ouvintismo e direitos linguísticos. Também são consideradas situações envolvendo línguas indígenas de sinais e contextos fronteiriços, evidenciando a pluralidade dos repertórios existentes no Brasil. Conclui-se que o contato entre Libras e português constitui um espaço dinâmico de negociação, resistência e produção de sentidos, no qual a valorização da diversidade linguística e a garantia de condições equitativas de circulação entre línguas são fundamentais para assegurar participação social, educacional e cidadã às pessoas surdas.

Palavras-chave: Libras; Bilinguismo bimodal; Contato linguístico; Sociolinguística; Direitos linguísticos.

INTRODUÇÃO

A configuração sociolinguística brasileira caracteriza-se por uma pluralidade de línguas, variedades, repertórios e formas de interação que desafiam a imagem historicamente construída do Brasil como território linguisticamente homogêneo. Nesse cenário, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) integra uma realidade marcada simultaneamente pelo reconhecimento jurídico de sua legitimidade e pela permanência de relações assimétricas diante do português brasileiro, língua majoritária e de amplo domínio institucional. A relação entre essas duas línguas ultrapassa, portanto, uma concepção estritamente estrutural e coloca em evidência questões relativas ao bilinguismo, ao contato linguístico, às diferenças de modalidade, às

políticas linguísticas, aos direitos dos sujeitos surdos e às formas pelas quais determinadas práticas de linguagem são socialmente legitimadas ou minorizadas.

A Libras constitui uma língua natural de modalidade visual-espacial, dotada de organização linguística própria e empregada por diferentes segmentos das comunidades surdas brasileiras. A legislação brasileira reconhece sua natureza visual-motora e sua estrutura gramatical própria, aspecto retomado por Santana e Santos (2022) ao discutirem a variação linguística e terminológica em Libras. Os autores salientam, ainda, que a variação é inerente às línguas naturais, motivo pelo qual não se pode conceber a Libras como sistema uniforme e estático. Nesse sentido, a língua de sinais deve ser analisada pelos mesmos princípios gerais utilizados para compreender a heterogeneidade, a mudança e a diversidade das demais línguas, sem desconsiderar as especificidades decorrentes de sua modalidade.

O português brasileiro, por sua vez, ocupa posição amplamente privilegiada na organização política, educacional, administrativa e institucional do país. É por meio dele que se produzem grande parte dos documentos oficiais, materiais didáticos, avaliações, textos acadêmicos, comunicações formais e práticas burocráticas. Para muitos sujeitos surdos sinalizantes, o português apresenta-se sobretudo em sua modalidade escrita e é aprendido como segunda língua nos contextos educacionais orientados por propostas bilíngues.

Silva e Ribeiro (2022) assinalam que, no âmbito da educação bilíngue de surdos, a Libras deve atuar como língua de instrução e de relação, enquanto a língua portuguesa escrita assume o lugar de segunda língua. Tal organização não representa simples divisão funcional entre dois códigos, mas envolve diferentes experiências de acesso, aquisição, uso e reconhecimento social das línguas.

É nesse quadro que o conceito de bilinguismo bimodal assume relevância para a compreensão das relações entre Libras e português brasileiro. Diferentemente das situações bilíngues constituídas exclusivamente por línguas de modalidade oral-auditiva, o contato entre Libras e português envolve sistemas linguísticos materializados por canais perceptivos e articulatórios diferentes. A Libras organiza-se pela visualidade, pelo espaço, pelo corpo e pelos movimentos; o português brasileiro, em sua modalidade primária, estrutura-se por meio da oralidade e da audição, embora a escrita adquira papel especialmente significativo nas experiências bilíngues de pessoas surdas. Dessa maneira, a condição bilíngue não pode ser interpretada como simples reprodução de modelos elaborados a partir de sujeitos ouvintes falantes de duas línguas orais.

Essa diferença de modalidade produz implicações importantes para os processos de aquisição, aprendizagem, produção de sentidos e circulação social. A língua de sinais permite ao sujeito sinalizante construir relações comunicativas e cognitivas a partir de uma

experiência visual. Silva e Ribeiro (2022), ao relatarem experiências de docentes e estudantes surdos em contextos educacionais bilíngues, evidenciam a importância atribuída à língua de sinais para a compreensão, construção conceitual e constituição da subjetividade. A língua portuguesa escrita, por outro lado, constitui instrumento fundamental para o trânsito em múltiplas práticas sociais, educacionais e profissionais. A condição bilíngue, portanto, não exige que as duas línguas desempenhem funções idênticas, nem que sejam adquiridas pelos mesmos processos.

A compreensão do bilinguismo bimodal demanda, ainda, o afastamento de concepções segundo as quais o sujeito bilíngue deveria apresentar competência perfeitamente equivalente em duas línguas. As trajetórias linguísticas são diversas e dependem de fatores como idade de acesso à Libras, experiências familiares, escolarização, contato com comunidades surdas, oportunidades de aprendizagem da língua portuguesa escrita, região de origem, inserção profissional e participação em redes sociais sinalizantes. Existem sujeitos surdos que adquirem Libras precocemente, enquanto outros somente estabelecem contato sistemático com essa língua em períodos posteriores de sua escolarização ou de sua vida adulta. Da mesma maneira, a relação estabelecida com o português pode variar amplamente.

Essa heterogeneidade impede a formulação de um modelo universal de sujeito surdo bilíngue. Soares e Fargetti (2022) destacam

que não existe uma única identidade surda nem uma comunidade surda absolutamente homogênea, uma vez que os sujeitos são atravessados por diferentes posições sociais, culturais e linguísticas. Consequentemente, a relação Libras-português precisa ser examinada a partir da pluralidade das experiências concretas, evitando-se interpretações que reduzam todos os surdos a uma única trajetória linguística.

Essa consideração torna-se particularmente importante porque o contato entre Libras e português não ocorre em condições socialmente equivalentes. Embora a Libras tenha conquistado reconhecimento jurídico e maior presença em diferentes espaços sociais, permanece inserida em uma sociedade cuja organização institucional privilegia predominantemente o português. Araújo e Oliveira (2021) observam que a Libras pode ser compreendida como língua minoritária ou, mais precisamente, minorizada, tendo em vista que, apesar de seu reconhecimento e do número expressivo de usuários, ainda não apresenta o mesmo prestígio social atribuído às línguas majoritárias.

A noção de língua minorizada oferece uma chave interpretativa relevante para a abordagem sociolinguística proposta neste artigo. O termo permite deslocar a análise de uma perspectiva exclusivamente quantitativa para uma perspectiva política e social. Uma língua não ocupa posição minoritária somente porque é utilizada por menor

número de pessoas, mas porque as relações históricas de poder podem restringir seus espaços de circulação, reduzir seu reconhecimento institucional ou subordiná-la a outra língua considerada socialmente dominante. No caso da Libras, essa relação se torna visível na necessidade recorrente de tradução, interpretação e mediação para que sujeitos surdos participem de ambientes estruturados inicialmente em português.

Rodrigues e Beer (2016) demonstram que a questão linguística é inseparável dos direitos humanos e da cidadania das pessoas surdas. Para os autores, a língua de sinais constitui elemento fundamental para acesso aos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais, razão pela qual a educação de surdos e as políticas linguísticas não podem tratar a língua como aspecto secundário. Essa perspectiva amplia a discussão sobre contato linguístico, uma vez que revela que as relações entre Libras e português não se restringem à influência de uma língua sobre outra, mas envolvem condições concretas de participação social.

Sob esse ponto de vista, as situações de contato devem ser compreendidas em sua dimensão sociopolítica. A presença simultânea de Libras e português em escolas, universidades, serviços públicos, ambientes profissionais, redes sociais e produções culturais cria espaços de interação nos quais os usuários mobilizam diferentes recursos linguísticos. Contudo, esses ambientes não atribuem

necessariamente o mesmo valor às duas línguas. A Libras pode estar formalmente presente, mas permanecer subordinada a práticas originalmente concebidas em português. Essa diferença entre presença e efetiva legitimidade constitui uma das principais tensões sociolinguísticas analisadas neste trabalho.

Rodrigues e Beer (2016) alertam para os limites de propostas educacionais que associam inclusão apenas à presença física dos sujeitos no mesmo espaço. Segundo a discussão desenvolvida pelos autores, compartilhar determinado ambiente não garante condições efetivas de interlocução quando estudantes e professores não dispõem de recursos linguísticos que assegurem comunicação equitativa. A reflexão evidencia que a inclusão de sujeitos surdos em espaços majoritariamente estruturados em português não pode ser avaliada somente pela matrícula, pelo acesso físico ou pela presença eventual de serviços de interpretação.

A educação bilíngue constitui um dos espaços mais evidentes dessas tensões. Apesar dos avanços políticos e jurídicos, Silva e Ribeiro (2022) observam que determinadas práticas educacionais continuam organizadas segundo parâmetros oriundos da experiência ouvinte, inclusive em instituições que se apresentam como bilíngues. Os autores questionam práticas que tratam o estudante surdo como se sua experiência linguística estivesse estruturada pela audição e

defendem a necessidade de reconhecer a Libras como língua efetiva de relação, ensino e constituição dos sujeitos.

A permanência desses modelos demonstra que o reconhecimento formal do bilinguismo não elimina automaticamente o ouvintismo. Silva e Ribeiro (2022) compreendem o ouvintismo como uma estrutura de opressão que atravessa práticas educacionais, comunicacionais, culturais e sociais, estabelecendo a experiência ouvinte como parâmetro privilegiado para interpretar a surdez. Em termos sociolinguísticos, esse processo pode resultar na atribuição de maior legitimidade ao português e na compreensão da Libras como instrumento auxiliar, recurso compensatório ou etapa provisória da escolarização.

O problema não reside no aprendizado ou uso do português pelo sujeito surdo. Pelo contrário, o acesso à língua portuguesa, especialmente em sua modalidade escrita, amplia possibilidades de participação acadêmica, profissional, política e cultural. A tensão aparece quando o português é transformado em parâmetro obrigatório para determinar competência, normalidade ou sucesso educacional, ao mesmo tempo em que a língua de sinais é colocada em posição subordinada. Uma abordagem sociolinguística crítica exige, portanto, distinguir ampliação de repertório de processos de substituição linguística.

Rodrigues e Beer (2016) defendem que os direitos linguísticos dos surdos incluem tanto o uso da língua de sinais quanto a possibilidade de aquisição de uma segunda língua e de circulação entre diferentes repertórios conforme as situações comunicativas. Nessa concepção, ser bilíngue não significa abandonar uma língua em favor da outra, nem construir uma identidade baseada na exclusividade de determinado repertório. Significa possuir condições reais para escolher, acessar e utilizar diferentes recursos linguísticos sem que tais escolhas resultem em discriminação ou perda de direitos.

O contato entre Libras e português também se manifesta nos processos de variação e criação lexical. Santana e Santos (2022), ao analisarem sinais-termo utilizados em cursos de eletrotécnica no Maranhão, identificam significativa diversidade denominativa e demonstram que os contextos de interação, os perfis sociais e as experiências dos sinalizantes influenciam a constituição das formas linguísticas. O resultado reforça a compreensão de que a Libras participa dos mesmos processos sociolinguísticos de heterogeneidade observados em outras línguas naturais.

Em situações especializadas, o contato com o português escrito pode participar diretamente dos processos de criação de sinais. No estudo de Santana e Santos (2022), algumas configurações de mão presentes em sinais-termo foram associadas à escrita portuguesa, demonstrando a existência de relações entre as duas línguas no

processo de denominação de determinados conceitos. Tais ocorrências não devem ser automaticamente interpretadas como deterioração da Libras ou como ausência de autonomia linguística, pois as comunidades sinalizantes podem apropriar-se de recursos provenientes de outras línguas e reorganizá-los segundo seus próprios sistemas.

A perspectiva sociolinguística permite superar a compreensão de contato como mera interferência indesejada. O contato linguístico pode gerar empréstimos, adaptações, reorganizações lexicais, novas possibilidades terminológicas e estratégias comunicativas. O fato de duas línguas conviverem em um mesmo espaço social favorece influências mútuas, ainda que essas influências sejam condicionadas por relações assimétricas de poder. O desafio analítico consiste justamente em distinguir processos naturais de contato daqueles decorrentes de pressões institucionais orientadas pela substituição ou subordinação da língua minorizada.

A variação interna da Libras reforça essa necessidade. Santana e Santos (2022) identificaram elevado número de variantes terminológicas mesmo em materiais produzidos em instituições próximas e vinculadas à mesma área profissional. A existência de formas diferentes não constitui deficiência do sistema, mas sinaliza que os usos linguísticos respondem a contextos sociais e trajetórias de interação distintas.

Essa constatação é particularmente relevante diante dos debates sobre padronização da Libras. O crescimento da língua em universidades, cursos técnicos, produções científicas e ambientes profissionais gera demanda por novos termos e registros. Entretanto, processos de sistematização precisam ser diferenciados de práticas de normatização rígida capazes de estabelecer determinadas variedades como superiores às demais. O estudo da variação mostra que a multiplicidade é constitutiva da própria língua e deve ser considerada nas políticas de documentação, produção de glossários e formação linguística.

Além da diversidade interna da Libras, a realidade brasileira apresenta outras línguas de sinais. Soares e Fargetti (2022) registram a presença de línguas indígenas de sinais e de sistemas cuja situação linguística ainda demanda investigação aprofundada. As autoras mencionam, entre outras, a Língua de Sinais Ka'apor e a Língua Terena de Sinais, além de repertórios utilizados por diferentes comunidades indígenas brasileiras. Esse quadro demonstra que a discussão sobre bilinguismo no Brasil não pode ser limitada à oposição entre Libras e português.

Araújo e Oliveira (2021) ampliam essa perspectiva ao abordarem línguas de sinais emergentes existentes em aldeias, vilas, zonas rurais e comunidades isoladas. O levantamento apresentado pelos autores evidencia uma realidade linguística significativamente

mais diversa do que aquela representada pela associação automática entre surdez e Libras. Essa diversidade introduz uma dimensão adicional ao conceito de fronteira utilizado neste artigo.

As fronteiras linguísticas não correspondem necessariamente às fronteiras territoriais. Existem comunidades localizadas em regiões onde repertórios visuais distintos se encontram, interagem ou coexistem. Araújo e Oliveira (2021) mencionam ainda línguas de sinais de imigração e de fronteira, destacando a presença da Língua de Sinais Venezuelana em território brasileiro. A própria bibliografia reunida pelos autores registra estudo sobre contatos linguísticos e bilinguismo uni e bimodal entre Libras e Língua de Sinais Venezuelana em Roraima.

O conceito de fronteira, portanto, assume neste estudo sentido ampliado. Refere-se aos limites nacionais, mas também às separações simbólicas e institucionais entre línguas, comunidades, culturas e formas de reconhecimento. A escola constitui fronteira quando privilegia determinada língua; a universidade torna-se fronteira quando a produção acadêmica é reconhecida quase exclusivamente em português; serviços públicos funcionam como fronteiras quando não asseguram comunicação em Libras; o mercado profissional pode reproduzir fronteiras ao exigir dos trabalhadores surdos práticas linguísticas organizadas exclusivamente segundo padrões ouvintes.

Em determinadas situações, essas fronteiras se transformam em vulnerabilidade. Baalbaki e Silveira (2024), ao investigarem a situação de mulheres surdas vítimas de violência, demonstram que a ausência de atendimento em Libras pode impedir a comunicação com profissionais de segurança pública e comprometer o exercício de direitos fundamentais. Nesse caso, a desigualdade linguística ultrapassa o campo educacional e passa a afetar diretamente segurança, autonomia e acesso à justiça.

As autoras observam que algumas mulheres surdas acabam recorrendo à leitura labial diante da inexistência de atendimento adequado em Libras, apesar das limitações dessa estratégia. O fenômeno demonstra que a vulnerabilidade linguística não decorre da Libras ou da surdez em si, mas das condições institucionais que reconhecem prioritariamente a língua dominante e obrigam usuários de outras línguas a buscar formas alternativas para serem compreendidos.

Esse princípio é essencial para uma abordagem sociolinguística das desigualdades. Quando uma instituição não consegue acolher linguisticamente um cidadão, o problema não pode ser atribuído exclusivamente ao repertório do indivíduo. A barreira é socialmente produzida. Assim, ensinar português ao surdo não pode ser considerado solução suficiente para a ausência de acessibilidade.

O direito à segunda língua e o direito de utilizar a primeira não são mutuamente excludentes.

A reflexão sobre fronteiras ganha complexidade adicional nos contextos indígenas. Soares e Fargetti (2022) alertam que introduzir Libras em comunidades nas quais já existem sistemas locais de sinais não pode ser automaticamente compreendido como solução inclusiva. A situação sociolinguística precisa ser investigada para que línguas ou repertórios locais não sejam apagados por políticas construídas fora da comunidade.

Tal questão evidencia uma característica relacional da minorização linguística. Em âmbito nacional, a Libras encontra-se em posição socialmente minoritária diante do português. Em determinados contextos locais, porém, pode assumir maior institucionalização do que uma língua indígena de sinais. Portanto, uma política de direitos linguísticos precisa reconhecer que relações de poder se reorganizam conforme o território, o grupo e as instituições envolvidas.

Pereira, Salles e Feitosa (2023), ao abordarem a educação escolar indígena de surdos, mostram que as políticas educacionais precisam considerar simultaneamente a especificidade cultural dos povos indígenas e as demandas linguísticas dos estudantes surdos. Trata-se de uma realidade que pode envolver língua indígena oral, língua portuguesa, Libras e língua de sinais própria da comunidade,

configurando situações plurilíngues que não se enquadram adequadamente em modelos binários tradicionais.

Esses contextos demonstram que o título Libras e português brasileiro em contato não pretende reduzir o universo linguístico dos surdos brasileiros a apenas duas línguas. O recorte concentra-se nessa relação porque ela possui centralidade histórica e institucional no país, mas reconhece que o próprio contato ocorre em uma sociedade plurilíngue e atravessada por diferentes experiências de sinalização.

Do ponto de vista sociolinguístico, a relação entre Libras e português pode ser compreendida como um campo permanente de negociação. Os sujeitos circulam por escolas, famílias, universidades, ambientes digitais, associações, espaços profissionais e instituições públicas, mobilizando repertórios conforme suas necessidades. Entretanto, a possibilidade de escolha depende das condições concretas oferecidas por esses ambientes. Não existe liberdade linguística plena quando determinada língua é aceita apenas em alguns espaços enquanto outra permanece obrigatória para acesso a prestígio, informação e direitos.

É nessa direção que Rodrigues e Beer (2016) relacionam direitos linguísticos e direitos humanos. Os autores afirmam que a impossibilidade de usar uma língua plenamente acessível pode repercutir no acesso à educação, à informação, à liberdade de expressão, à participação política e à continuidade cultural. A relação

entre Libras e português deve, portanto, ser analisada não apenas por suas manifestações linguísticas, mas por seus efeitos sociais.

A discussão proposta também pressupõe o reconhecimento da agência dos sujeitos surdos. As comunidades não são receptoras passivas das políticas e influências oriundas do português. Elas produzem sinais, transformam repertórios, constroem formas de organização política, elaboram materiais, desenvolvem produções culturais e participam ativamente das disputas em torno das línguas. A própria ampliação do reconhecimento da Libras no Brasil resulta de processos históricos de mobilização da comunidade surda.

Rodrigues e Beer (2016) registram a importância dessas mobilizações para a afirmação política, cultural e linguística da comunidade surda e para a transformação da educação bilíngue. A língua, nesse contexto, não se restringe à comunicação cotidiana, mas atua como elemento de organização coletiva e reivindicação de direitos.

O contato linguístico possui, portanto, caráter ambivalente. Pode ser espaço de desigualdade quando estruturado pela imposição da língua dominante; pode também constituir ambiente de criatividade, ampliação de repertórios, tradução cultural e produção de novas formas discursivas. A análise precisa evitar tanto a idealização do bilinguismo quanto sua interpretação exclusivamente como conflito.

A diferença de modalidade entre Libras e português cria possibilidades singulares de circulação. O sujeito surdo pode produzir discurso em Libras, ler e escrever em português, realizar traduções entre modalidades, participar de interações mediadas por tecnologias digitais e desenvolver práticas que combinam diferentes recursos sem que isso signifique ausência de domínio linguístico. Essas formas de circulação demonstram a necessidade de uma concepção de repertório capaz de considerar usos situados e múltiplas competências.

Ao mesmo tempo, a existência de repertórios diversificados não deve servir para minimizar a centralidade da língua de sinais. A possibilidade de aprender português não substitui a necessidade de acesso efetivo à Libras, especialmente em contextos nos quais está constitui a língua mais plenamente acessível para a aquisição e produção de conhecimentos. Da mesma maneira, reconhecer a Libras como primeira língua não implica reduzir o papel social do português escrito.

A questão fundamental consiste em superar a lógica de substituição. Uma política de bilinguismo comprometida com direitos linguísticos deve promover ampliação de repertórios. Rodrigues e Beer (2016) observam que as línguas envolvidas na educação de surdos precisam ser reconhecidas, valorizadas, ensinadas e utilizadas, respeitando-se a condição bilíngue e os direitos linguísticos dos sujeitos.

À luz dessas considerações, o presente artigo parte do seguinte problema: como o contato entre Libras e português brasileiro, configurado por diferentes modalidades linguísticas e por relações assimétricas de poder, produz formas de bilinguismo, fronteiras de circulação e tensões sociolinguísticas nas experiências das comunidades surdas brasileiras?

O objetivo geral consiste em analisar sociolinguisticamente as relações de contato entre Libras e português brasileiro, considerando o bilinguismo bimodal, as fronteiras linguísticas e as tensões decorrentes das diferentes condições sociais de circulação e legitimação dessas línguas. De modo específico, pretende-se discutir a condição da Libras como língua minorizada; compreender a heterogeneidade das experiências bilíngues dos sujeitos surdos; problematizar a variação linguística e os processos de criação decorrentes do contato; analisar as fronteiras institucionais e territoriais que atravessam esses repertórios; e refletir sobre direitos linguísticos, acessibilidade e desigualdade sociolinguística.

A reflexão desenvolve-se por meio de abordagem bibliográfica, qualitativa e teórico-discussiva, fundamentada nas produções selecionadas acerca da Libras, educação bilíngue, políticas linguísticas, variação, línguas de sinais brasileiras, fronteiras e vulnerabilidade linguística. O diálogo entre os trabalhos de Rodrigues e Beer (2016), Araújo e Oliveira (2021), Silva e Ribeiro (2022), Soares

e Fargetti (2022), Santana e Santos (2022), Pereira, Salles e Feitosa (2023) e Baalbaki e Silveira (2024) permite examinar o objeto a partir de múltiplas dimensões sem reduzir o contato linguístico a fenômenos exclusivamente estruturais.

A relevância científica da discussão reside na necessidade de compreender Libras e português como línguas inseridas em relações históricas e sociais concretas. A descrição do bilinguismo apenas em termos de competência individual mostra-se insuficiente diante de uma realidade em que o acesso às línguas depende de condições familiares, educacionais e institucionais profundamente desiguais. A sociolinguística permite deslocar a pergunta sobre “quanto” cada sujeito domina de cada língua para questões relativas a onde, quando, com quem, para quais finalidades e sob quais relações de poder essas línguas podem ser utilizadas.

Nessa perspectiva, as fronteiras entre Libras e português não são compreendidas como linhas absolutamente rígidas entre sistemas fechados. Elas constituem zonas sociais de interação, negociação, tradução, conflito e criação. Contudo, reconhecer sua permeabilidade não significa ignorar a autonomia das línguas nem as desigualdades existentes entre elas. Ao contrário, permite identificar como os sujeitos circulam entre diferentes repertórios ao mesmo tempo em que enfrentam instituições que frequentemente continuam estruturadas pelo monolinguismo em português.

A discussão sobre bilinguismo bimodal adquire, assim, dimensão política. Não se trata exclusivamente de descrever a coexistência de línguas de modalidades diferentes, mas de examinar as condições sob as quais essa coexistência se realiza. Uma sociedade linguisticamente plural não se constitui apenas pelo reconhecimento abstrato de diferentes línguas, mas pela possibilidade efetiva de que elas sejam utilizadas na educação, nos serviços públicos, na ciência, na cultura, nas relações profissionais e nas diferentes práticas de cidadania.

Conclui-se, como pressuposto orientador desta investigação, que o contato entre Libras e português brasileiro deve ser compreendido como processo dinâmico e socialmente situado, no qual convivem ampliação de repertórios, criação linguística, resistência cultural, desigualdades históricas e disputas por legitimidade. O bilinguismo bimodal não se resume à presença simultânea de duas línguas na trajetória de um sujeito; constitui uma experiência atravessada pela diferença de modalidades, pelas oportunidades de acesso, pelas ideologias linguísticas e pela distribuição desigual de poder entre os repertórios.

Dessa forma, investigar Libras e português brasileiro em contato significa abordar a língua como prática social e política. Significa reconhecer que as fronteiras linguísticas podem funcionar como barreiras, mas também como espaços de produção de novas

possibilidades comunicativas e identitárias. Significa, sobretudo, compreender que o fortalecimento da Libras e a aprendizagem do português não constituem objetivos incompatíveis quando organizados segundo princípios de liberdade, equidade e direitos linguísticos. A questão central não reside em escolher entre Libras e português, mas em construir condições sociais nas quais os sujeitos surdos possam efetivamente circular entre línguas sem que uma delas seja utilizada para silenciar, inferiorizar ou substituir a outra.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão das relações sociolinguísticas estabelecidas entre a Língua Brasileira de Sinais e o português brasileiro exige considerar, inicialmente, que o contato ocorre entre sistemas linguísticos de modalidades distintas. Enquanto a Libras organiza sua materialidade por meio do espaço visual, dos movimentos corporais, das configurações e orientações das mãos e das expressões não manuais, o português brasileiro constitui uma língua de modalidade oral-auditiva, embora sua forma escrita desempenhe papel particularmente relevante nas experiências linguísticas das pessoas surdas. Essa diferença modal torna a realidade bilíngue dos sinalizantes singular e impede que modelos elaborados exclusivamente para contatos entre duas línguas orais sejam

transpostos mecanicamente para as experiências das comunidades surdas.

Santana e Santos (2022, p. 6), apoiando-se em Quadros, caracterizam a Libras como uma língua de modalidade visual-espacial e recuperam sua definição legal enquanto sistema linguístico visual-motor dotado de estrutura gramatical própria. Esse reconhecimento é indispensável porque afasta perspectivas que interpretam os sinais como simples gestos, códigos auxiliares ou representações manuais do português. A autonomia estrutural da Libras constitui, portanto, pressuposto para compreender o contato entre as duas línguas como uma relação entre sistemas independentes, ainda que permanentemente atravessados pela convivência social.

O bilinguismo bimodal, nesse contexto, precisa ser compreendido para além da ideia de domínio equivalente de dois códigos. A situação vivenciada por muitos sujeitos surdos envolve diferentes condições de aquisição e aprendizagem: a língua de sinais pode assumir o papel de primeira língua ou língua de maior acessibilidade, enquanto o português, especialmente em sua modalidade escrita, é frequentemente construído como segunda língua. Essa distinção implica diferentes modos de processamento, circulação e produção de sentidos e afasta qualquer expectativa de equilíbrio absoluto de proficiência entre os repertórios.

A própria bibliografia reunida nos materiais examinados registra pesquisas voltadas diretamente ao contato entre línguas de sinais e ao bilinguismo uni e bimodal. Araújo e Oliveira (2021), por exemplo, incluem entre suas referências o estudo de Araújo e Bentes (2018), intitulado *Contatos linguísticos e bilinguismo uni e bimodal entre a Libras e a LSV em Roraima*, evidenciando a presença dessa categoria nos estudos sobre línguas de sinais em regiões fronteiriças brasileiras. Ainda que o texto integral desse estudo específico não componha o material analisado, sua inserção no debate indica que a bimodalidade precisa ser observada em articulação com mobilidade territorial, contatos intercomunitários e repertórios plurais.

Em termos sociolinguísticos, ser bilíngue não corresponde à soma de duas competências monolíngues idealizadas. Os repertórios são construídos conforme contextos de uso, interlocutores, práticas sociais e oportunidades de acesso. Um sujeito pode mobilizar a Libras predominantemente na interação presencial e recorrer ao português escrito em atividades acadêmicas, administrativas e digitais. Outro pode utilizar, além dessas modalidades, recursos de oralização em determinadas situações. Há ainda pessoas cuja trajetória de aquisição da Libras foi tardia e sujeitos que tiveram contato precoce com diferentes formas de sinalização.

Essa diversidade corresponde à própria heterogeneidade da comunidade surda. Rodrigues e Beer (2016, p. 677) observam que não

existe um “surdo” abstrato e homogêneo, mas sujeitos com trajetórias específicas e distintas constituições identitárias. Consequentemente, uma teoria do contato Libras-português que pretenda explicar todas as experiências por um único esquema de primeira e segunda língua tende a reduzir excessivamente a complexidade sociolinguística existente.

O bilinguismo deve, portanto, ser concebido como relação dinâmica. Essa perspectiva admite diferentes níveis de competência, funções sociais diferenciadas para cada língua e mudanças ao longo da trajetória individual. Também reconhece que os repertórios não estão isolados: a experiência com o português pode afetar determinadas produções em Libras, enquanto a organização visual e discursiva da língua de sinais pode produzir marcas identificáveis na escrita de sujeitos surdos. Essas relações não devem ser automaticamente interpretadas como deficiência, erro ou falta de domínio, pois constituem processos esperados em situações de contato linguístico.

Os direitos linguísticos discutidos por Rodrigues e Beer fornecem apoio importante para essa compreensão. Ao recuperarem Brito, os autores registram que o sujeito surdo bilíngue possui o direito de “mudar de uma língua para outra de acordo com a situação” comunicativa (Brito, 1985, p. 390-391 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 674). Tal formulação é especialmente significativa porque concebe a

circulação entre repertórios como direito e competência, e não como evidência de instabilidade linguística.

A abordagem bimodal permite ainda deslocar a noção tradicional de fronteira entre línguas. Em contatos entre sistemas de mesma modalidade, a alternância frequentemente é observada na sucessão de segmentos ou enunciados. Quando as modalidades são distintas, as possibilidades de mobilização linguística ampliam-se, porque diferentes recursos corporais, visuais, escritos e, em alguns casos, orais podem participar do repertório do mesmo sujeito. Contudo, os arquivos disponibilizados sustentam sobretudo uma abordagem sociolinguística e educacional dessa bimodalidade, e não uma descrição experimental detalhada dos fenômenos psicolinguísticos de produção simultânea. Assim, interessa aqui principalmente compreender como essas línguas coexistem, são valoradas, ensinadas, reguladas e negociadas socialmente.

Nessa perspectiva, o bilinguismo não deveria ser orientado por um ideal assimilacionista no qual a Libras desempenharia função transitória até que o sujeito dominasse o português. Tampouco seria adequado interpretar a aprendizagem do português como ameaça necessária à identidade surda. Uma concepção sociolinguística mais consistente reconhece que os repertórios podem ser ampliados sem que a incorporação de uma língua implique o abandono da outra.

Rodrigues e Beer (2016, p. 673) recuperam justamente a defesa do direito da criança surda a crescer bilíngue, associando o acesso à língua de sinais e à língua oral, em suas modalidades possíveis, ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. A relevância dessa formulação está em não transformar as duas línguas em polos mutuamente exclusivos. O problema sociolinguístico fundamental não é a convivência entre Libras e português, mas as relações de desigualdade que determinam onde cada língua pode circular e qual delas recebe maior legitimidade institucional.

O contato entre Libras e português brasileiro não ocorre em situação de equilíbrio sociopolítico. Apesar de a Libras possuir reconhecimento legal e crescente presença educacional, acadêmica e midiática, o português continua ocupando posição hegemônica na administração pública, na produção documental, na escolarização majoritária, na legislação, nos meios de comunicação e na organização das instituições. A relação entre essas línguas precisa, portanto, ser analisada também como relação de poder.

A noção de língua minorizada contribui para essa análise porque evidencia que uma língua pode possuir número significativo de usuários e, ainda assim, encontrar-se em posição social subordinada. Araújo e Oliveira (2021, p. 225) salientam que a Libras, embora reconhecida pelo Estado brasileiro, não possui o mesmo prestígio de uma língua majoritária. Nos termos empregados pelos

autores, é mais produtivo concebê-la como língua “minorizada”, destacando-se as condições sociopolíticas que produzem tal posição.

A minorização não se expressa apenas em atitudes explicitamente proibitivas. Pode manifestar-se de maneiras menos evidentes, por exemplo, quando informações essenciais são disponibilizadas exclusivamente em português; quando a presença de intérprete é tratada como favor eventual; quando a produção científica em Libras depende obrigatoriamente de sua conversão para textos escritos para adquirir legitimidade; ou quando a competência em português é utilizada como índice de inteligência ou capacidade intelectual do sujeito surdo.

Nesse sentido, a sociolinguística do contato precisa examinar não apenas as estruturas das línguas, mas também sua distribuição funcional na sociedade. A pergunta central deixa de ser somente “quais elementos de uma língua aparecem na outra?” e passa a incluir “em quais espaços cada língua pode ser utilizada?”, “quem determina os usos legítimos?”, “quais repertórios conferem prestígio?” e “quais consequências sociais decorrem da ausência de acesso à língua dominante ou à língua de maior conforto do indivíduo?”.

Rodrigues e Beer (2016) demonstram que a realidade linguística brasileira é atravessada por conflitos históricos e por políticas simultaneamente homogeneizadoras e resistentes. Os autores sintetizam essa condição de maneira particularmente clara:

A realidade brasileira caracteriza-se, dentre outros fatores, por suas diferentes relações linguísticas e culturais. Entretanto, essas relações não se estabelecem de maneira tranquila, mas, ao contrário, realizam-se por meio de enfrentamentos sociais, políticos, éticos e ideológicos. [...] Diferentes políticas de padronização, de homogeneização e de normatização são acompanhadas pela manutenção, pela resistência e, também, pela defesa e afirmação das diferenças. (Rodrigues; Beer, 2016, p. 675).

A citação evidencia que a diversidade não deve ser compreendida como convivência necessariamente harmoniosa. No caso da Libras, as relações com o português foram historicamente atravessadas por tentativas de normalização do sujeito surdo segundo padrões ouvintes. As consequências dessa história ainda podem ser identificadas em diferentes instituições, especialmente quando se toma o português oral como referência central de desenvolvimento linguístico.

A hegemonia do português também condiciona a própria percepção social das competências. Um estudante surdo com amplo domínio da Libras, mas que apresenta dificuldades no português escrito, pode ser avaliado como linguisticamente limitado caso a instituição reconheça apenas a escrita majoritária como indicador de competência. Esse mecanismo obscurece o fato de que se trata de sujeito bilíngue e de que a escrita do português pode estar sendo construída em condições de segunda língua.

Por essa razão, a interpretação sociolinguística dos usos escritos por surdos precisa romper com parâmetros estritamente monolíngues. As diferenças encontradas na produção textual não podem ser imediatamente atribuídas à incapacidade, uma vez que podem refletir trajetórias de aquisição específicas e relações entre sistemas linguísticos distintos. A avaliação precisa considerar as condições de acesso à primeira língua, o momento de início da aprendizagem do português e as oportunidades efetivas de letramento.

A assimetria entre Libras e português manifesta-se ainda quando o acesso a direitos depende da competência na língua majoritária. Rodrigues e Beer (2016, p. 671-672) relacionam diretamente direitos linguísticos e direitos humanos, argumentando que a ausência de condições para utilizar a própria língua pode comprometer acesso à educação, informação, representação e liberdade de expressão. Nessa perspectiva, o contato entre línguas deixa de ser apenas fenômeno comunicativo e passa a ser questão de cidadania.

A defesa da Libras não pressupõe, contudo, a rejeição do português. Direitos linguísticos não significam enclausuramento em uma única língua. Segundo Rodrigues e Beer (2016, p. 673), sujeitos surdos possuem o direito de circular também por línguas orais-auditivas ou gesto-visuais de acordo com interesses pessoais e condições de acesso. A questão central está em garantir que tal

circulação constitua possibilidade real, e não exigência coercitiva de adaptação à língua majoritária.

O contato entre Libras e português torna-se particularmente visível no léxico e nos processos de criação terminológica. À medida que sujeitos surdos passam a ocupar ambientes científicos, acadêmicos, técnicos e profissionais, surgem novas demandas de nomeação, conceitualização e circulação de conhecimentos especializados. Esses processos demonstram que a Libras não é sistema fechado, mas língua dinâmica, capaz de ampliar seus recursos conforme as transformações sociais de seus usuários.

Santana e Santos (2022, p. 8) enfatizam que a heterogeneidade dos sujeitos, seus valores, experiências e formas de compreender o mundo influenciam os usos linguísticos. Para os autores, “a variação é um fenômeno real e inevitável”, confirmando a diversidade e a dinamicidade da língua. Essa afirmação tem importante alcance sociolinguístico porque contraria concepções normativas que tratam variantes como desvios de um padrão ideal.

A própria circulação de termos especializados mostra a relação entre língua e mudança social. Com a ampliação da presença de pessoas surdas em áreas acadêmicas e profissionais, tornou-se necessário desenvolver sinais que pudessem representar conceitos ainda não estabilizados nos repertórios utilizados por determinados grupos. Santana e Santos (2022, p. 8-9) indicam que a produção de

sinais-termo decorre justamente dessa necessidade de interação em domínios especializados.

A distinção entre sinal de uso comum e sinal-termo é apresentada pelos autores por meio de uma citação de citação. Faulstich, retomada por Tuxi, define o sinal-termo como unidade destinada a representar conceitos especializados, podendo inclusive resultar de adaptações relacionadas ao português. Assim, conforme registrado no estudo:

O sinal-termo corresponde ao termo da Língua de Sinais Brasileira que representa conceitos próprios de áreas especializadas, podendo denotar conceitos expressos por palavras, símbolos ou fórmulas e, em determinadas situações, resultar de adaptação do português para a Libras. (Faulstich, 2012 *apud* Tuxi, 2017, p. 51).

Esse exemplo é relevante para compreender não apenas como recurso formal de citação, mas também como elemento teórico que evidência como o contato com a língua portuguesa pode participar da constituição de unidades especializadas na Libras. A presença do português não significa que o sinal resultante perca automaticamente sua condição de unidade pertencente ao sistema visual. Elementos oriundos de uma língua podem ser apropriados, reorganizados e submetidos às possibilidades fonológicas, morfológicas e discursivas da outra.

Os dados analisados por Santana e Santos mostram, inclusive, casos em que configurações de mão relacionadas à escrita portuguesa participam da forma de determinados sinais-termo. Em exemplos vinculados à eletrotécnica, os pesquisadores identificam a língua portuguesa condicionando parte da estrutura denominativa, embora os produtos resultantes permaneçam sinais visualmente constituídos e usados pelos grupos especializados.

Fenômenos dessa natureza precisam ser abordados sem purismo linguístico. A ideia de que uma língua seria autêntica apenas se permanecesse completamente impermeável a contatos não encontra sustentação na dinâmica sociolinguística. Línguas em convivência influenciam-se, recebem empréstimos, transformam significados e adaptam formas. A questão relevante passa a ser como essas formas são apropriadas pelos usuários, que funções assumem e em quais comunidades circulam.

É igualmente necessário distinguir contato de imposição. A apropriação espontânea de elementos do português por sinalizantes não equivale à obrigatoriedade institucional de construir Libras segundo a sintaxe ou a lógica discursiva portuguesa. No primeiro caso, observa-se agência linguística; no segundo, pode ocorrer subordinação estrutural e ideológica.

A variação terminológica identificada por Santana e Santos também problematiza as iniciativas de padronização. A pesquisa parte

de uma perspectiva comunicativa segundo a qual os termos variam conforme situações de interação e experiências socioculturais, razão pela qual a tentativa de controle absoluto das denominações seria incompatível com o caráter natural da língua.

Essa discussão é especialmente pertinente para a Libras contemporânea. A rápida expansão de cursos de graduação, materiais digitais, glossários e produções científicas favorece a circulação acelerada de novos sinais. Nesse contexto, diferentes grupos podem produzir denominações distintas para o mesmo conceito. O fenômeno não deveria ser imediatamente interpretado como problema comunicacional a ser eliminado, mas como parte do processo de convencionalização linguística.

Normalizar, portanto, não deve necessariamente significar impor uma variante e deslegitimar as demais. Estratégias de documentação podem registrar diferentes formas, indicar regiões e comunidades de uso e oferecer aos usuários informações que permitam compreender a diversidade. Essa postura é mais compatível com uma abordagem sociolinguística do que modelos excessivamente prescritivos.

A variação também impede que se fale em uma Libras única e invariável em todo o país. Soares e Fargetti observam que pesquisas realizadas em diferentes regiões brasileiras identificam variedades da Libras e alertam contra classificações precipitadas. Para determinar se

determinado sistema corresponde a variedade regional, língua autônoma ou outra forma de sinalização, é necessária investigação que contemple fonologia, morfologia, sintaxe e semântica (Soares; Fargetti, 2022, p. 3).

Essa cautela metodológica é fundamental porque categorias linguísticas também produzem efeitos políticos. Classificar um repertório como simples “sinal caseiro”, por exemplo, pode reduzir seu prestígio e influenciar decisões educacionais. Por outro lado, classificá-lo apressadamente como língua autônoma, sem investigação suficiente, pode igualmente produzir conclusões frágeis. O trabalho sociolinguístico exige documentação, observação comunitária e análise das funções sociais exercidas pelas formas.

O conceito de fronteira assume dimensão particularmente produtiva quando se considera que a realidade linguística das pessoas surdas no Brasil não se limita ao contato entre Libras e português. Existem línguas indígenas de sinais, sistemas familiares e comunitários de sinalização, variedades locais da Libras e situações de contato com línguas de sinais utilizadas em países vizinhos.

Araújo e Oliveira (2021) demonstram que diferentes línguas de sinais têm sido documentadas em aldeias, vilas, zonas rurais e comunidades isoladas. Os autores discutem a Língua de Sinais Macuxi e registram pesquisas sobre diferentes sistemas visuais existentes no

território brasileiro, ressaltando que a documentação dessas línguas ainda apresenta níveis desiguais de aprofundamento.

Tal constatação modifica a representação sociolinguística do país. Não se trata simplesmente de uma sociedade constituída por português majoritário e Libras minoritária, mas de uma rede muito mais complexa de contatos. Em determinados territórios, uma pessoa surda pode conviver com língua indígena oral, português, Libras e língua de sinais local. Nessas situações, a categoria de bilinguismo pode tornar-se insuficiente, aproximando-se de configurações plurilíngues e multimodais.

A atenção às línguas indígenas de sinais também evidencia as consequências do centralismo linguístico. Pereira, Salles e Feitosa (2023) recuperam a reflexão de Nonaka, mediada por Vilhalva, sobre a concentração histórica das pesquisas em línguas de sinais nacionais ou padronizadas:

Desde o início dos estudos linguísticos e antropológicos sobre línguas de sinais, grande parte das investigações concentrou-se nas línguas nacionais ou padrão, com atenção muito menor às línguas usadas por povos indígenas. Apesar de vulneráveis à extinção, essas línguas podem ampliar a compreensão sobre tipologia, história linguística e linguagem. (Nonaka, 2004 *apud* Vilhalva, 2009).

A minorização pode reproduzir-se dentro do próprio campo das línguas de sinais. Em escala nacional, a Libras encontra-se em

posição subalterna diante do português; porém, em certas comunidades, a própria Libras pode assumir maior prestígio institucional diante de repertórios locais pouco documentados. Tal observação exige uma concepção relacional de poder linguístico.

Isso significa que políticas de valorização da Libras não devem produzir apagamento de outras línguas de sinais brasileiras. Em uma comunidade indígena onde já exista sistema sinalizado próprio, a introdução automática da Libras pela escola ou por profissionais externos pode configurar nova forma de homogeneização caso o repertório local seja ignorado.

Soares e Fargetti chamam atenção precisamente para esse risco ao sustentarem que oferecer Libras a surdos inseridos em outras realidades linguísticas pode aparentar inclusão, mas tornar-se inadequado caso a situação sociolinguística local seja desconsiderada. A documentação e a valorização das línguas e sinais já utilizados pelos grupos devem anteceder políticas de substituição ou escolarização linguística.

A fronteira geográfica também participa diretamente dos fenômenos de contato. Araújo e Oliveira (2021) mencionam línguas de sinais de imigração e fronteira e citam a Língua de Sinais Venezuelana no Brasil. A presença de usuários que atravessam limites nacionais mostra que a distribuição das línguas não coincide necessariamente com os mapas políticos.

Regiões fronteiriças constituem, nesse sentido, laboratórios sociolinguísticos particularmente relevantes. Migração, relações comerciais, parentesco transnacional e circulação educacional podem aproximar falantes de diferentes línguas de sinais, produzindo contatos que não se enquadram no modelo Libras-português. A própria referência ao bilinguismo entre Libras e LSV em Roraima demonstra a necessidade de analisar comunidades surdas também por sua mobilidade espacial.

As fronteiras, contudo, são igualmente simbólicas. Elas se manifestam entre variedades legitimadas e variedades estigmatizadas, entre línguas nacionais e línguas locais, entre repertórios institucionalizados e sinais familiares. Em todos esses casos, definir onde “termina” uma língua e “começa” outra não constitui operação exclusivamente estrutural, pois fatores identitários e políticos participam da classificação.

Essa problemática aparece no estudo de Soares e Fargetti quando as autoras recomendam cautela para diferenciar variedades da Libras e línguas de sinais autônomas. A análise sociolinguística deve considerar tanto a estrutura quanto a história de uso, os grupos sinalizantes, a transmissão entre gerações, a identificação comunitária e as funções exercidas pelo sistema.

Desse modo, fronteira deve ser entendida menos como linha rígida e mais como espaço de negociação. Línguas se encontram,

sujeitos circulam, formas são incorporadas e identidades são reconstruídas. Contudo, essa permeabilidade não elimina a necessidade de reconhecer autonomia e direitos específicos de cada comunidade.

A escola constitui um dos principais espaços nos quais as relações de contato entre Libras e português tornam-se institucionalizadas. É nela que muitas crianças surdas estabelecem contato mais sistemático com uma língua de sinais e, simultaneamente, iniciam ou aprofundam sua aprendizagem da língua portuguesa escrita. Por isso, as escolhas pedagógicas realizadas nesse ambiente possuem consequências duradouras sobre a formação linguística.

A consolidação jurídica da Libras e o reconhecimento da educação bilíngue produziram mudanças importantes. Entretanto, Silva e Ribeiro (2022, p. 4) observam que os cotidianos educacionais ainda revelam desafios significativos, mesmo após tais avanços. Os autores questionam se práticas realizadas em escolas bilíngues efetivamente asseguram a Libras como língua de relação e constituição identitária e o português escrito em sua função social e discursiva.

Essa indagação é essencial porque permite distinguir bilinguismo nominal de bilinguismo efetivo. Uma instituição pode afirmar-se bilíngue e, ainda assim, organizar currículo, avaliação,

materiais e relações de poder prioritariamente em português. A presença de um intérprete ou de aulas de Libras, isoladamente, não garante que a língua de sinais ocupe posição equivalente no processo de produção de conhecimentos.

Rodrigues e Beer (2016) mostram que os discursos sobre educação inclusiva, educação especial e educação bilíngue frequentemente se atravessam e não aparecem em formas puras. Essa sobreposição explica por que práticas historicamente associadas à normalização podem sobreviver mesmo em instituições orientadas oficialmente pelo bilinguismo.

A discussão pode ser aprofundada a partir da advertência de Thoma e Klein, citadas no estudo de Rodrigues e Beer:

Faz-se necessário compreender quem são os sujeitos surdos e como se comunicam, mas existe o risco de que a redução das descrições exclusivamente ao fator língua preserve binarismos e produza novas formas de in/exclusão, inclusive entre os próprios surdos. (Thoma; Klein, 2010, p. 127 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 674).

A formulação alerta para uma questão decisiva: o reconhecimento da centralidade da Libras não deve produzir uma nova homogeneização das pessoas surdas. Existem trajetórias distintas de aquisição, oralização, letramento, pertencimento cultural e participação comunitária. A política educacional precisa reconhecer a

língua de sinais como direito sem transformar a experiência surda em categoria única.

Essa perspectiva também impede que o português seja excluído das discussões. A língua portuguesa escrita exerce funções sociais relevantes e deve ser ensinada de modo compatível com a condição bilíngue dos estudantes. O problema não está em ensiná-la, mas em fazê-lo como se fosse língua materna adquirida pelas mesmas vias de crianças ouvintes.

As práticas de ensino precisam partir das relações discursivas e semânticas, e não exclusivamente de conteúdos dependentes da experiência sonora. A aprendizagem da escrita exige metodologias que reconheçam a Libras como base legítima para a construção de significados e a compreensão do funcionamento do português como outra língua.

A diferença entre essas línguas também deve ser valorizada na avaliação. Produções escritas de alunos surdos podem apresentar estruturas que refletem processos próprios de aprendizagem da segunda língua. Corrigir tais textos exclusivamente por padrões monolíngues, sem considerar o percurso bilíngue, pode transformar características de aprendizagem em sinais de suposta incapacidade.

A escola bilíngue precisa, dessa forma, funcionar como espaço em que ambas as línguas possuem funções claras e legitimadas. A Libras não deveria estar restrita às interações informais nem o

português ser reduzido a conjunto de regras gramaticais desconectadas de práticas sociais. Uma pedagogia consistente deve proporcionar circulação discursiva real nas duas línguas.

Essa necessidade é ainda mais complexa na educação escolar indígena. Pereira, Salles e Feitosa (2023) mostram que políticas educacionais voltadas a estudantes indígenas surdos precisam articular valorização da cultura e língua materna da comunidade com as especificidades da educação bilíngue de surdos. Nesses casos, o planejamento linguístico pode envolver mais de duas línguas e precisa ser elaborado em diálogo com as comunidades.

As tensões entre Libras e português estão profundamente associadas às ideologias linguísticas que atribuem maior legitimidade à oralidade e à experiência auditiva. Historicamente, o sujeito surdo foi frequentemente avaliado por sua capacidade de aproximar-se de padrões ouvintes, o que contribuiu para a desvalorização das línguas de sinais.

Essa hierarquia pode ser compreendida pela noção de ouvintismo. Nas práticas educacionais, o ouvintismo manifesta-se quando a audição é transformada em medida universal para planejar conteúdos, metodologias e expectativas. Em nível sociolinguístico, produz-se uma ideologia segundo a qual o português oral corresponde à forma “normal” de linguagem, enquanto a língua de sinais seria alternativa derivada ou compensatória.

O reconhecimento jurídico da Libras enfraqueceu parte dessas concepções, mas não as eliminou. Silva e Ribeiro (2022) observam que as práticas escolares ainda podem reproduzir formas coloniais e ouvintistas mesmo em contextos declaradamente bilíngues. O bilinguismo, portanto, não deve ser avaliado somente pela existência formal das duas línguas, mas pelas relações de poder que se estabelecem entre elas.

As ideologias normativas também aparecem quando a variação é interpretada como desvio. Se uma variedade regional da Libras é julgada inferior a determinada forma considerada padrão, produz-se internamente a mesma lógica de hierarquização encontrada em relação às variedades do português. A sociolinguística mostra que diferenças regionais, sociais e geracionais são constitutivas de qualquer língua.

Nesse sentido, a reflexão de Skliar, recuperada por Rodrigues e Beer, contribui para compreender a dimensão política da diferença. O autor rejeita a concepção segundo a qual diferenças devem ser tratadas como desvios destinados a regressar a uma normalidade previamente definida:

As diferenças são construídas histórica, social e politicamente; não constituem totalidades fixas ou estados indesejáveis destinados a retornar à normalidade. Elas preservam fronteiras próprias e existem independentemente da autorização ou da aceitação produzida pela norma. (Skliar, 1999, p. 22-23 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 665).

Aplicada às línguas, essa perspectiva permite questionar discursos que reconhecem diversidade apenas enquanto não desafia a hierarquia dominante. Aceitar Libras como elemento cultural, mas não como língua de ensino, ciência, produção intelectual ou atendimento público, significa manter uma forma limitada de reconhecimento.

Também se torna necessário evitar outro extremo: transformar a defesa da língua de sinais em padronização rígida das identidades surdas. Rodrigues e Beer observam que a comunidade surda não apresenta visão absolutamente uniforme de si mesma e que os sujeitos possuem experiências diversas. Uma política linguística emancipatória precisa valorizar a Libras sem restringir escolhas individuais relativas a outros repertórios.

Assim, o combate ao ouvintismo não exige oposição absoluta entre língua de sinais e português. Exige questionar a distribuição desigual de prestígio e romper com a ideia de que a aquisição da língua majoritária deve ocorrer à custa do enfraquecimento da língua de sinais.

As relações de contato assumem consequências concretas quando o sujeito precisa acessar serviços organizados exclusivamente pela língua majoritária. Educação, saúde, justiça, trabalho e informação pública constituem campos nos quais a barreira linguística pode restringir o exercício de direitos.

Rodrigues e Beer (2016, p. 671) destacam que os direitos humanos linguísticos são fundamentais justamente porque a língua condiciona o acesso a outros direitos. Os autores relacionam promoção dos direitos das pessoas surdas ao respeito à língua de sinais, à educação bilíngue, à acessibilidade da informação e à interpretação.

Essa concepção permite compreender que a vulnerabilidade linguística não é propriedade natural do sujeito. Uma pessoa que utiliza Libras não é vulnerável simplesmente porque sua língua difere da majoritária. Ela é vulnerabilizada quando instituições não possuem condições de recebê-la em seu repertório.

A ausência de profissionais sinalizantes ou de interpretação em serviços públicos ilustra essa produção institucional da desigualdade. Quando um usuário necessita escrever em português para ser compreendido em situação na qual teria maior segurança comunicativa em Libras, a instituição transfere ao indivíduo a responsabilidade por superar a barreira.

Isso mostra que ampliar o ensino de português, embora importante, não substitui políticas de acessibilidade em Libras. O conhecimento da segunda língua aumenta a autonomia do sujeito, mas não pode servir de justificativa para a ausência de serviços linguísticos públicos.

O princípio é particularmente evidente nos contextos de alto risco, como atendimentos de saúde, segurança e justiça. Nessas

situações, pequenos ruídos interpretativos podem produzir consequências graves. A garantia de comunicação plena passa a constituir condição para o exercício da cidadania.

A mesma lógica pode ser aplicada à universidade. A presença crescente de estudantes, docentes e pesquisadores surdos exige que a Libras deixe de ser concebida apenas como língua utilizada nos bastidores de processos acadêmicos estruturados em português. Produções sinalizadas, defesas, atividades de ensino e eventos científicos precisam encontrar formas institucionais de reconhecimento.

Santana e Santos (2022, p. 9) associam a expansão da presença de pessoas surdas em ambientes acadêmicos e profissionais à necessidade de terminologias próprias em Libras, destacando que o domínio de sinais-termo contribui para pertencimento e identidade profissional. Esse movimento demonstra que o fortalecimento da Libras também depende de sua possibilidade de operar em domínios especializados.

Portanto, direitos linguísticos não se resumem ao direito abstrato de usar uma língua. Pressupõem condições materiais de circulação: profissionais capacitados, produção de materiais, tecnologias, políticas de interpretação, formação docente, documentação terminológica e reconhecimento institucional.

A análise conjunta das questões discutidas permite compreender o contato Libras-português como processo simultaneamente produtivo e conflituoso. É produtivo porque amplia repertórios, gera novas formas lexicais, favorece traduções, possibilita participação em diferentes comunidades discursivas e contribui para a circulação de conhecimentos. É conflituoso porque ocorre em sociedade na qual as duas línguas dispõem de diferentes níveis de prestígio, institucionalização e acesso.

O caráter produtivo é perceptível na criação terminológica e na capacidade das comunidades sinalizantes de incorporar conceitos ligados à ciência e à tecnologia. Os dados de Santana e Santos evidenciam que a língua responde às necessidades comunicativas dos sujeitos e que a variação acompanha essa expansão.

O caráter conflituoso aparece quando a influência deixa de ser resultada de negociação e passa a configurar imposição. A escola que exige estruturas do português na produção em Libras, a instituição que recusa atendimento em língua de sinais ou o discurso que associa competência intelectual à oralização são exemplos de situações nas quais o contato se converte em assimetria.

Esse contraste permite distinguir contato linguístico de subordinação linguística. O primeiro é inerente à convivência social entre comunidades; o segundo decorre da distribuição desigual de poder. A tarefa sociolinguística não consiste em impedir que Libras e

português se influenciem, mas em compreender as condições que tornam essa influência voluntária, produtiva ou coercitiva.

Também é necessário abandonar o ideal de pureza. Línguas não perdem autenticidade por incorporarem recursos de outros sistemas. O léxico do português brasileiro, assim como o de inúmeras outras línguas, resulta historicamente de contatos. A Libras igualmente se modifica, desenvolve variações e produz novas formas. O reconhecimento dessa dinâmica aproxima os estudos de línguas de sinais dos princípios gerais da sociolinguística.

Ao mesmo tempo, a autonomia gramatical da Libras deve permanecer como princípio. Contato não significa dependência estrutural. A existência de inicializações ou de sinais criados em relação a palavras portuguesas não transforma a língua de sinais em derivação do português. Esses elementos são inseridos em um sistema visual com regras próprias e adquirem sentido em práticas comunitárias específicas.

As fronteiras linguísticas, nesse sentido, precisam ser concebidas como porosas, mas não inexistentes. As línguas mantêm organizações próprias, embora seus usuários possam transitar entre elas. Essa distinção permite valorizar a pluralidade sem dissolver as especificidades de cada sistema.

A mesma perspectiva vale para identidades. Sujeitos surdos podem participar intensamente da comunidade sinalizante e,

simultaneamente, utilizar português escrito ou oral conforme suas trajetórias. A identidade não precisa ser definida pela exclusão de uma língua. O direito à Libras não é incompatível com o direito de ampliar repertórios.

Por fim, uma leitura sociolinguística crítica conduz à compreensão de que a questão central não está em decidir qual língua deveria vencer o contato. O objetivo precisa ser a construção de condições para que Libras e português possam cumprir funções diversas sem que o uso de uma implique inferiorização da outra. Isso pressupõe reconhecer a diferença modal, assegurar o acesso precoce à língua de sinais, oferecer ensino adequado de português como segunda língua, valorizar as variedades da Libras e garantir participação comunitária nas políticas linguísticas.

Nessa perspectiva, bilinguismo bimodal deixa de designar apenas uma característica individual e passa a revelar um projeto de organização linguística da sociedade. Tal projeto exige que a liberdade de circulação entre línguas seja concreta. Não há escolha verdadeira quando apenas o português permite o acesso a determinadas instituições; da mesma forma, não há educação bilíngue efetiva quando a Libras funciona apenas como recurso de tradução de conhecimentos planejados inteiramente segundo referências ouvintes.

A sociolinguística permite, assim, compreender que as fronteiras entre Libras e português são constituídas histórica e

politicamente. Elas podem ser barreiras quando organizadas por hierarquias linguísticas, mas também podem constituir espaços de negociação, produção de conhecimentos e novas formas de pertencimento. A superação das tensões não depende de eliminar o contato, e sim de construir relações nas quais diferença linguística não seja convertida em desigualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que o contato entre a Língua Brasileira de Sinais e o português brasileiro constitui um fenômeno sociolinguístico complexo, marcado simultaneamente pela diferença de modalidade, pela ampliação de repertórios e por relações históricas de assimetria entre as línguas. A condição bilíngue dos sujeitos surdos não pode ser reduzida à simples coexistência de dois sistemas linguísticos, uma vez que envolve diferentes trajetórias de aquisição, funções sociais, práticas de letramento, espaços de circulação e possibilidades de escolha linguística.

O bilinguismo bimodal evidencia que Libras e português se organizam por canais perceptivos e articulatórios distintos e assumem funções diferenciadas nas experiências dos sujeitos. Nesse contexto, não se mostra adequado avaliar pessoas surdas a partir de modelos monolíngues ou exigir competências equivalentes nas duas línguas. Rodrigues e Beer (2016) ressaltam que os sujeitos surdos apresentam

trajetórias e constituições identitárias diversas, razão pela qual generalizações tendem a ocultar a heterogeneidade que caracteriza as comunidades surdas.

Constatou-se, ainda, que o contato linguístico não deve ser interpretado exclusivamente como interferência ou ameaça à autonomia da Libras. A criação lexical, a terminologia especializada, as variações regionais e as relações com o português demonstram a vitalidade da língua de sinais e sua capacidade de responder às transformações sociais, acadêmicas e profissionais de seus usuários. Santana e Santos (2022) evidenciam que a variação constitui fenômeno natural e inevitável e que a expansão da presença de pessoas surdas em diferentes campos do conhecimento impulsiona a criação e circulação de sinais-termo.

Entretanto, a existência de contato não elimina as desigualdades sociolinguísticas. O português brasileiro permanece como língua de maior poder institucional, enquanto a Libras ainda enfrenta limitações de circulação em diferentes esferas sociais. Dessa forma, o problema não está na aprendizagem ou no uso do português, mas na transformação dessa língua em parâmetro obrigatório de normalidade, competência e participação social. A valorização do português como segunda língua precisa ocorrer sem subordinar ou substituir a Libras.

As discussões sobre fronteiras também demonstraram que a realidade brasileira ultrapassa a relação binária entre Libras e português. A existência de variedades regionais, línguas indígenas de sinais, línguas emergentes e situações de contato em regiões fronteiriças confirma a pluralidade linguística existente entre comunidades surdas. Soares e Fargetti (2022) alertam para a necessidade de investigações estruturais e sociolinguísticas cuidadosas antes de classificar determinado repertório como variedade da Libras ou como língua autônoma.

Esse aspecto reforça a necessidade de políticas linguísticas que não reproduzam processos de homogeneização. A valorização da Libras em âmbito nacional não pode significar o apagamento de línguas de sinais locais ou indígenas. Do mesmo modo, a defesa da educação bilíngue precisa considerar a diversidade existente entre os próprios sujeitos surdos e evitar modelos únicos de identidade, escolarização e experiência linguística.

No campo educacional, verificou-se que o reconhecimento formal da Libras e da educação bilíngue representa avanço fundamental, mas não garante, por si só, transformação das práticas. Silva e Ribeiro (2022) demonstram que permanecem desafios relacionados à efetiva constituição da Libras como língua de relação, ensino e produção de sentidos, enquanto o português escrito deve ser trabalhado em sua função social e discursiva. Assim, uma educação

verdadeiramente bilíngue exige mais do que a presença simultânea das duas línguas: pressupõe reconhecimento institucional, planejamento pedagógico adequado e equilíbrio de direitos.

Os direitos linguísticos assumem, nesse cenário, papel central. A possibilidade de utilizar a língua de maior acessibilidade, aprender outras línguas e circular entre diferentes repertórios precisa ser compreendida como dimensão da cidadania. Rodrigues e Beer (2016) relacionam diretamente o respeito à língua de sinais, a educação bilíngue, a acessibilidade à informação e a interpretação à promoção dos direitos humanos das pessoas surdas.

Conclui-se, portanto, que o contato entre Libras e português brasileiro deve ser analisado como espaço de negociação, criação, resistência e disputa por legitimidade. A diferença entre as línguas não constitui problema a ser eliminado; o problema reside na transformação dessa diferença em desigualdade social. Nesse sentido, o fortalecimento da Libras, a valorização de suas variedades, o reconhecimento de outras línguas de sinais e o acesso qualificado ao português precisam ser compreendidos como dimensões complementares de uma política linguística comprometida com a diversidade.

A construção de relações mais equitativas entre Libras e português depende, finalmente, do abandono de perspectivas assimilacionistas e da consolidação de práticas sociais, educacionais e

institucionais que reconheçam o sujeito surdo como agente de suas próprias escolhas linguísticas. Desse modo, o bilinguismo bimodal pode deixar de representar apenas uma condição individual e passar a constituir expressão concreta de direitos linguísticos, participação social e reconhecimento da diversidade sociolinguística brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar; BENTES, Thaisy. Contatos linguísticos e bilinguismo uni e bimodal entre a Libras e a LSV em Roraima. **Letra Magna**, v. 24, n. 23, p. 585-597, 2018.

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar; OLIVEIRA, Analú Fernandes de. Línguas de sinais emergentes no Brasil: o caso da Língua de Sinais Macuxi. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 14, n. 37, p. 224-240, out. 2021.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; SILVEIRA, Luciane Cruz. Sobre violência contra mulheres surdas: diferença de gênero e vulnerabilidade linguística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 10269-10287, abr./jun. 2024. DOI: 10.5007/1984-8412.2024.e95144.

BRITO, Lucinda Ferreira. Os direitos lingüísticos dos surdos. **Revista de Cultura Vozes**, Petrópolis, n. 5, p. 388-391, 1985.

PEREIRA, Laerte Leonaldo; SALLES, Sandro Guimarães de; FEITOSA, Saulo Ferreira. A educação escolar indígena para surdos em Pernambuco. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, v. 37, n. 1, p. 105-119, jan./jun. 2023. DOI: 10.47250/forident.v37n1.p105-119.

QUADROS, Ronice Müller de. Libras. São Paulo: **Parábola**, 2019.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661114.

SANTANA, Brandon Jhonata Cardoso; SANTOS, Georgiana Marcia Oliveira. A variação denominativa em Libras no Maranhão: uma análise de sinais-termo da eletrotécnica usados no IFMA/Monte Castelo e no SENAI-MA. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2022. DOI: 10.1590/01031813v61n120228667728.

SILVA, Aline Gomes da; RIBEIRO, Tiago. Interseccionalidades e surdez: em busca de um bilinguismo antirracista e anticapacitista. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 1-16, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i1.62845.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, 1999.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert; RANNUT, Mart (ed.). Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination. Berlin; New York: **Mouton de Gruyter**, 1995.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio; FARGETTI, Cristina Martins. Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil. LIAMES: **Línguas Indígenas Americanas**, Campinas, v. 22, p. 1-14, e022004, 2022. DOI: 10.20396/liames.v22i00.8667592.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais: movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010.

TUXI, Patrícia. **A terminologia na Língua de Sinais Brasileira**: proposta de organização e de registro de termos técnicos e

administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes:** um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, CURRÍCULO E JUSTIÇA SOCIAL

 <https://doi.org/10.68044/dd08k896>

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.

Tiago de Souza Moraes ³

Mestrando em Educação Profissional pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Lisanir Cardoso Chaves ⁴

Doutorada em Linguística pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Ramon Dias de Araújo ⁵

Mestre Profissional em Educação Bilíngue pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Bilíngue (PPGEB) do Instituto Nacional de Educação de Surdos INES. Especialista em Ênfase na Educação Bilíngue para Surdos (FISIG). Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Valdicley Pereira Campos ⁶

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: O presente artigo analisa a educação bilíngue de surdos a partir das políticas linguísticas, do currículo e da justiça social, considerando a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua. O estudo discute avanços legais, tensões entre educação bilíngue e inclusão, desafios curriculares e a necessidade de reconhecimento da diferença linguística e cultural das comunidades surdas. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em estudos sobre educação de surdos, direitos linguísticos, formação docente, protagonismo surdo e organização de ambientes bilíngues. Os resultados indicam que a efetivação da educação bilíngue exige mais do que a presença da Libras na escola, requerendo políticas institucionais, profissionais qualificados, currículo linguisticamente adequado, participação das comunidades surdas e condições materiais de aprendizagem. Conclui-se que a educação bilíngue constitui um direito linguístico, educacional e social, indispensável à equidade, ao pertencimento e à participação plena dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Libras; Políticas linguísticas; Currículo; Justiça social.

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue de surdos constitui um campo de disputas políticas, linguísticas, educacionais e culturais que ultrapassa a compreensão do bilinguismo como simples coexistência de duas línguas no espaço escolar. No contexto brasileiro, a consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas e sua progressiva incorporação ao ordenamento jurídico produziram mudanças relevantes nas formas de compreender a escolarização dos estudantes surdos. Entretanto, o reconhecimento legal da língua de sinais não eliminou tensões históricas relacionadas à hegemonia da língua portuguesa, à organização curricular, às

concepções de inclusão, à formação dos profissionais da educação e à participação das próprias pessoas surdas na definição das políticas que incidem sobre sua formação.

A educação bilíngue precisa ser compreendida a partir da condição linguística, cultural e política das comunidades surdas. Nesse sentido, não se trata apenas de disponibilizar a Libras como instrumento complementar de comunicação ou como recurso destinado a facilitar o acesso ao currículo previamente organizado em língua portuguesa. O princípio bilíngue pressupõe reconhecer a Libras como língua de instrução, produção de conhecimento, interação e constituição subjetiva dos estudantes surdos, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, assume lugar específico na formação educacional como segunda língua. Tal perspectiva exige reorganizações institucionais que envolvem currículo, práticas pedagógicas, materiais didáticos, avaliação, formação docente e relações entre escola e comunidade surda.

Fernandes e Moreira (2014) demonstram que as políticas educacionais direcionadas aos estudantes surdos, particularmente a partir da década de 1990, foram atravessadas por disputas ideológicas envolvendo políticas linguísticas e políticas de educação inclusiva. As autoras destacam que a gestão das línguas no processo de escolarização constitui variável determinante para avaliar a

efetividade das propostas apresentadas como bilíngues. O problema central encontra-se justamente no fato de que a condição bilíngue dos estudantes surdos pode ser diluída em políticas gerais voltadas às pessoas com deficiência, secundarizando a especificidade linguística que caracteriza esse grupo.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco fundamental ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a referida legislação e estabeleceu importantes determinações relacionadas à formação de professores, ao ensino de Libras, à atuação de tradutores e intérpretes e à educação bilíngue. O percurso normativo foi ampliado pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e ganhou nova configuração com a Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar.

Esses dispositivos normativos evidenciam avanços significativos, mas a existência de uma legislação favorável não significa, automaticamente, que os direitos linguísticos estejam materializados nas experiências educacionais. A distância entre o texto legal e a realidade institucional permanece como uma das questões fundamentais para a análise da educação de surdos no Brasil. Fernandes e Moreira (2014, p. 65), ao examinarem essa problemática,

sintetizam uma das contradições estruturais do campo ao afirmarem que **“há uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial”**. Essa constatação desloca a análise do simples reconhecimento jurídico para as condições concretas de implementação das políticas.

Lodi (2013) problematiza essa relação ao comparar os sentidos atribuídos à educação bilíngue e à inclusão em documentos normativos distintos. Segundo a autora, enquanto determinadas políticas inclusivas enfatizam a permanência dos estudantes surdos na escola regular, a concepção expressa pelo Decreto nº 5.626/2005 relaciona a educação bilíngue a uma questão social, linguística e cultural envolvendo Libras e língua portuguesa. A redução do bilinguismo à mera presença de duas línguas no espaço escolar não altera necessariamente a posição hegemônica ocupada pela língua portuguesa, podendo manter intactas as estruturas que historicamente subordinam a língua de sinais.

A questão torna-se particularmente relevante quando se considera que o acesso formal à escola não corresponde necessariamente ao acesso efetivo ao conhecimento. A presença física do estudante surdo em uma instituição educacional, ainda que acompanhada por serviços de tradução e interpretação, não é suficiente para caracterizar uma proposta educacional como linguisticamente

equitativa. É necessário perguntar em qual língua o conhecimento é produzido, organizado e ensinado; quais referências culturais orientam o currículo; quais sujeitos participam das decisões pedagógicas; de que maneira os conteúdos são concebidos; e qual estatuto político é atribuído à Libras.

A discussão contemporânea sobre o direito linguístico-educacional amplia essa problematização. Martins e Lopes (2024) distinguem o direito linguístico da lógica estritamente instrumental da acessibilidade. Para as autoras, quando a língua de sinais é compreendida exclusivamente como um recurso de acesso a conteúdo originalmente concebidos segundo estruturas linguísticas, culturais e pedagógicas ouvintes, sua potência constitutiva é reduzida. A discussão aproxima a educação bilíngue de uma concepção de justiça social baseada não somente na garantia do ingresso institucional, mas também no reconhecimento das diferenças e na redistribuição das condições necessárias à participação educacional e social.

Sob essa perspectiva, a justiça social aplicada à educação de surdos exige a articulação entre reconhecimento linguístico e transformação das condições materiais de escolarização. Reconhecer a Libras simbolicamente, sem garantir professores proficientes, materiais adequados, espaços de interação entre pares surdos, currículo produzido a partir de uma perspectiva visual e condições institucionais para seu uso como língua de instrução, conduz a uma

forma limitada de reconhecimento. Analogamente, políticas de distribuição de recursos educacionais que não consideram a singularidade linguístico-cultural dos estudantes surdos podem reproduzir desigualdades mesmo quando formuladas sob o discurso da universalização do acesso.

Martins e Lopes (2024) evidenciam essa problemática ao sustentarem que a inserção do estudante surdo na escola deve ser analisada para além da acessibilidade. A justiça educacional exige que os sujeitos não apenas ingressem nas instituições, mas efetivamente participem de sua vida linguística, cultural, curricular e epistemológica. Como sintetizam as autoras, **“mais que entrar na escola, uma educação com todos requer que eles – os surdos – se tornem parte da escola”** (Martins; Lopes, 2024, p. 9).

Nesse cenário, o currículo ocupa posição estratégica. A educação bilíngue não pode ser reduzida à tradução para Libras de um currículo integralmente pensado a partir de experiências linguísticas ouvintes. O currículo seleciona conhecimentos, estabelece prioridades, produz representações sociais e organiza experiências formativas. Consequentemente, também pode reproduzir relações de poder, invisibilizar conhecimentos produzidos pelas comunidades surdas ou, de modo distinto, constituir um espaço de reconhecimento da língua, da cultura, da história e das epistemologias vinculadas à experiência visual.

Bueno e Silva (2020), ao analisarem a organização curricular de uma escola bilíngue para surdos no Distrito Federal, demonstram que a formulação de um currículo bilíngue demanda mais do que adaptações. O estudo evidencia a necessidade de pensar o projeto pedagógico **para e por surdos**, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, além das particularidades linguísticas e culturais dos estudantes. Essa interpretação coloca em questão modelos nos quais o currículo permanece essencialmente monolíngue e somente posteriormente recebe adaptações linguísticas.

A centralidade curricular conecta-se diretamente ao protagonismo surdo. O desenvolvimento de políticas e práticas educacionais sem a participação efetiva daqueles a quem se destinam corre o risco de reproduzir processos históricos de tutela e de silenciamento. A trajetória do Movimento Surdo brasileiro evidencia que importantes conquistas legislativas e educacionais resultaram da mobilização coletiva e da reivindicação do direito à língua de sinais, à cultura surda e à educação bilíngue. Campello e Rezende (2014) registram essa trajetória de participação política e mostram que a defesa das escolas bilíngues não pode ser compreendida isoladamente das lutas pelo reconhecimento da identidade linguística da comunidade surda.

A máxima mobilizada pelas autoras — **“Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!”** (Campello; Rezende, 2014, p. 72) — traduz um princípio político de participação que possui implicações curriculares, pedagógicas e institucionais. A educação bilíngue, nessa perspectiva, não deve ser construída somente para estudantes surdos, mas também com a participação de pesquisadores surdos, professores surdos, movimentos sociais, famílias e demais sujeitos envolvidos na vida das comunidades sinalizantes.

A partir dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação bilíngue de surdos no Brasil articulando três dimensões interdependentes: políticas linguísticas, currículo e justiça social. Busca-se compreender de que modo o reconhecimento jurídico da Libras tem repercutido na organização educacional; problematizar as tensões existentes entre educação bilíngue e determinadas concepções de inclusão; discutir a centralidade do currículo e da organização linguística das escolas; e examinar a educação de surdos sob a perspectiva do reconhecimento, da participação, dos direitos linguísticos e da redistribuição das condições necessárias à efetivação da igualdade educacional.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, construída a partir da análise de produções acadêmicas relacionadas à educação bilíngue de surdos, às políticas educacionais e linguísticas, à organização curricular, à formação

docente, ao protagonismo surdo e ao direito linguístico-educacional. O diálogo entre os estudos selecionados permite compreender que as diferentes dimensões do problema não podem ser tratadas de forma fragmentada, uma vez que política linguística, currículo e justiça social constituem aspectos mutuamente implicados na garantia de uma educação efetivamente bilíngue.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação bilíngue de surdos constitui um campo teórico e político cuja compreensão requer considerar, de modo articulado, os direitos linguísticos, as concepções de surdez, as políticas educacionais, a organização curricular, a formação de professores e as demandas históricas das comunidades surdas. Sua constituição no cenário brasileiro decorre de um processo marcado por disputas em torno do estatuto da Língua Brasileira de Sinais (Libras), das formas de escolarização destinadas aos estudantes surdos e das próprias representações sociais produzidas acerca desses sujeitos. Nessa perspectiva, discutir educação bilíngue implica deslocar a análise de uma compreensão centrada exclusivamente na deficiência para outra que reconheça a diferença linguística e cultural como aspecto constitutivo das experiências educacionais dos surdos.

A discussão acerca da educação bilíngue de surdos não pode ser dissociada das transformações conceituais ocorridas no modo de

compreender a surdez. Historicamente, parte significativa das práticas educacionais destinadas às pessoas surdas foi fundamentada em perspectivas clínico-terapêuticas que privilegiavam a deficiência auditiva e buscavam aproximar o sujeito surdo dos padrões linguísticos e comportamentais da sociedade ouvinte. Nesse paradigma, a oralização ocupava posição central, enquanto as línguas de sinais eram frequentemente desvalorizadas, proibidas ou tratadas como sistemas comunicativos inferiores.

A emergência de perspectivas socioantropológicas e dos Estudos Surdos contribuiu para modificar esse quadro. A surdez passou progressivamente a ser analisada também como experiência constituída em relações linguísticas, sociais, históricas e culturais. Nunes *et al.* (2015, p. 537) defendem uma reflexão que ultrapasse a patologização e permita compreender a escolarização como experiência formativa. Para os autores, políticas públicas que promovam a valorização da Libras nos espaços escolares e sociais podem ampliar significativamente as possibilidades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos.

Essa transformação epistemológica possui consequências diretas para o conceito de educação bilíngue. Reconhecer a língua de sinais como uma língua natural significa compreender que ela não exerce apenas a função de compensar uma suposta ausência da oralidade. A Libras constitui um sistema linguístico por meio do qual

sujeitos surdos interagem, produzem significados, constroem conhecimentos, narram experiências, participam de práticas culturais e estabelecem relações identitárias.

Fernandes e Moreira (2014, p. 55) demonstram que os Estudos Surdos tiveram papel relevante na problematização das representações hegemônicas que historicamente situavam as pessoas surdas nos territórios da anormalidade e da deficiência. As autoras relacionam esse movimento ao fortalecimento da concepção do surdo como integrante de uma minoria linguística e à defesa do direito de acesso à língua de sinais em diferentes espaços sociais.

Nesse contexto, a diferença deixa de constituir apenas uma categoria descritiva e passa a assumir significado político. Conforme uma formulação reproduzida por Fernandes e Moreira (2014, p. 55), Ebert sustenta que **“a diferença é politizada ao ser situada em conflitos sociais e históricos reais”** (Ebert *apud* McLaren, 1997, p. 68). Essa perspectiva permite compreender que as desigualdades experimentadas pelos estudantes surdos não são consequências naturais da ausência de audição, mas também resultados de relações sociais nas quais determinadas formas de comunicação, conhecimento e existência são legitimadas, enquanto outras permanecem subordinadas.

O bilinguismo, nesse sentido, não pode ser interpretado apenas como domínio individual de duas línguas. Trata-se igualmente de um

fenômeno social e político, pois as línguas envolvidas não possuem necessariamente o mesmo prestígio, os mesmos espaços de circulação ou as mesmas condições institucionais. No caso brasileiro, a língua portuguesa ocupa posição de língua majoritária e oficial, enquanto a Libras, embora reconhecida legalmente, constitui a língua de uma comunidade linguisticamente minoritária e territorialmente dispersa.

Fernandes e Moreira (2014) salientam que o debate educacional precisa considerar essas relações assimétricas. A existência formal de duas línguas no ambiente escolar não significa que ambas possuam o mesmo estatuto. A língua portuguesa pode continuar organizando o currículo, o planejamento, os materiais, as avaliações e as interações institucionais, enquanto a Libras permanece restrita às situações de interpretação ou às atividades especificamente destinadas aos estudantes surdos.

Essa constatação permite distinguir uma educação realmente bilíngue de uma escolarização que apenas incorpora recursos em Libras. Uma proposta bilíngue pressupõe que a língua de sinais participe da organização material e simbólica da educação, ocupando posição central na instrução e na construção de conhecimentos. A língua portuguesa escrita, por sua vez, precisa ser ensinada segundo princípios metodológicos relacionados à aprendizagem de uma segunda língua.

Ao discutirem as condições necessárias para uma escola efetivamente comprometida com a educação bilíngue, Fernandes e Moreira enfatizam:

A transformação da escola adjetivada inclusiva para surdos requereria que a sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua. (Fernandes; Moreira, 2014, p. 63).

A formulação evidencia que uma política bilíngue possui alcance estrutural. Ela envolve o reconhecimento da língua de instrução, a construção curricular, a participação de profissionais surdos, a produção de referências culturais e a implementação de metodologias específicas para a língua portuguesa. Portanto, não se trata simplesmente de acrescentar Libras a uma escola organizada segundo os mesmos fundamentos linguísticos empregados na escolarização de estudantes ouvintes.

A centralidade do direito à língua também implica considerar o momento em que esse acesso ocorre. A aquisição linguística durante a infância possui importância decisiva para os processos de interação, aprendizagem e desenvolvimento. A existência de crianças surdas que chegam à escola sem domínio de uma língua plenamente compartilhada demonstra que o direito linguístico não pode ser tratado

apenas como questão escolar posterior; ele envolve políticas que possibilitem contato precoce e significativo com a Libras.

Nessa direção, Moraes e Martins (2020) destacam que a introdução da criança surda em ambientes linguisticamente significativos constitui condição importante para sua constituição como sujeito de linguagem. As autoras mostram ainda que as reivindicações das comunidades surdas brasileiras incluíram, historicamente, a garantia do acesso à educação bilíngue, do contato com professores surdos e da ampliação da formação de profissionais para esse campo.

A educação bilíngue, portanto, precisa ser concebida como direito linguístico-educacional, e não simplesmente como técnica pedagógica diferenciada. Essa distinção é decisiva porque o direito à língua não depende de demonstração de conveniência metodológica. A língua integra as condições pelas quais os sujeitos participam da vida social, produzem conhecimentos e se reconhecem como participantes de determinada comunidade.

As políticas linguísticas constituem uma dimensão central da educação de surdos porque toda decisão referente à presença, ausência ou função de uma língua nas instituições educacionais produz consequências sociais. Determinar em qual língua os conteúdos serão ensinados, quais línguas poderão ser empregadas nas avaliações, quais

profissionais deverão dominá-las e quais materiais serão produzidos configura uma forma de gestão das relações linguísticas.

No Brasil, o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 representou uma importante inflexão política. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou aspectos relacionados à formação profissional, à presença da Libras nos cursos de formação docente, ao ensino de língua portuguesa como segunda língua e à constituição de ambientes educacionais bilíngues. A legislação posterior ampliou essas conquistas e, com a Lei nº 14.191/2021, a educação bilíngue de surdos passou a integrar explicitamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade de educação escolar.

Entretanto, reconhecer a existência dos dispositivos legais não significa concluir que os direitos estejam integralmente assegurados nas práticas escolares. Fernandes e Moreira (2014) identificam uma distância importante entre a institucionalização da Libras e as condições efetivas de formação de comunidades linguísticas. As autoras observam que, apesar das transformações produzidas pelo reconhecimento da língua de sinais, persistem fragilidades estruturais e contradições entre o direito previsto e a realidade educacional.

Para Fernandes e Moreira (2014, p. 65), verifica-se **“uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial”**.

A citação sintetiza um problema fundamental: a possibilidade de permanência de concepções e práticas tradicionais mesmo depois da mudança do discurso jurídico.

Uma política linguística não se efetiva apenas pela inscrição da língua em uma legislação. Seu alcance depende da criação de condições materiais para que a língua circule socialmente. No campo educacional, isso significa garantir espaços de aquisição e uso da Libras, profissionais linguisticamente proficientes, produção de materiais, formação de professores e ambientes nos quais crianças e jovens possam interagir com outros usuários da língua.

Fernandes e Moreira (2014) problematizam, ainda, a compreensão da Libras como simples recurso de acessibilidade. Quando uma língua que expressa a história e a cultura de uma comunidade passa a ser equiparada exclusivamente a ferramentas destinadas a favorecer o acesso curricular, corre-se o risco de perder sua dimensão política e sociocultural.

A acessibilidade possui importância inquestionável, mas não esgota o direito linguístico. Um recurso de acessibilidade possibilita acesso a uma estrutura previamente constituída; uma política linguística, por sua vez, pode exigir transformação da própria estrutura. Tal diferença é especialmente relevante quando se discute a função da Libras no currículo.

Lodi (2013) evidencia essa tensão ao analisar os sentidos de educação bilíngue e inclusão presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 5.626/2005. Segundo a autora, os documentos apresentam compreensões distintas. Enquanto o Decreto articula Libras, língua portuguesa e aspectos culturais, determinadas formulações da política inclusiva tendem a compreender o bilinguismo essencialmente pela presença das duas línguas na escola.

Lodi (2013, p. 49) observa que essa configuração pode manter **“a hegemonia do português nos processos educacionais”**, mesmo quando a Libras está formalmente presente. Dessa forma, o desafio não reside apenas em perguntar se a instituição utiliza duas línguas, mas em investigar quais funções sociais e pedagógicas são efetivamente atribuídas a cada uma delas.

O problema torna-se ainda mais evidente quando o ensino permanece elaborado originalmente em português e posteriormente interpretado para Libras. Embora a interpretação seja indispensável em diferentes contextos, esse processo não equivale à existência de um ensino cuja materialidade tenha sido constituída diretamente em língua de sinais.

Martins e Lopes (2024) problematizam justamente esse mecanismo. Para as autoras, uma política fundamentada unicamente na lógica da acessibilidade pode transformar a Libras em instrumento

de transposição linguística, sem modificar a centralidade da língua portuguesa.

No caso da educação de surdos, promove a transposição do ensino da língua-fonte, a língua portuguesa, para a Libras, como língua-alvo. É nítido, portanto, a materialidade da educação em se fazer efetivamente na língua portuguesa. Esse caminho [...] para a Libras [...] não potencializa elementos imanentes à materialidade educativa que emerge de um ensino em Libras. (Martins; Lopes, 2024, p. 7).

A crítica formulada não significa que a interpretação educacional seja dispensável. Ao contrário, indica que ela não deve ser confundida com a totalidade de uma política bilíngue. A presença de um intérprete pode possibilitar acesso linguístico a determinado evento comunicativo, mas não substitui a necessidade de professores proficientes, currículos bilíngues, materiais concebidos visualmente e interações diretas em Libras.

A política linguística precisa, portanto, definir não apenas o direito de uso da Libras, mas as condições de sua institucionalização como língua de conhecimento. Isso implica reconhecer que disciplinas como Ciências, História, Matemática, Filosofia e Geografia também podem e devem ser ensinadas diretamente em Libras quando a proposta educacional se apresenta como bilíngue.

Thoma (2016) amplia essa discussão ao analisar os discursos que sustentam diferentes políticas educacionais e linguísticas para os surdos. A autora demonstra que medicina, linguística, antropologia, direitos humanos e educação produzem discursos diversos sobre surdez e escolarização, e esses discursos coexistem na formulação das políticas.

Essa coexistência explica, em parte, a presença de contradições. Uma política pode reconhecer simultaneamente o sujeito surdo como pessoa com deficiência destinatária de serviços especializados e como integrante de uma comunidade linguística. Dependendo da perspectiva predominante, as consequências educacionais serão diferentes.

Ao analisar os documentos referentes à educação bilíngue, Thoma diferencia a lógica da inclusão centrada na educação especial da concepção defendida pelo Grupo de Trabalho responsável por formular subsídios à política linguística de educação bilíngue:

Nos subsídios elaborados pelo Grupo de Trabalho designado para elaborar a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa [...] entende-se a educação bilíngue como um processo que deve ocorrer diariamente, na prática com o outro e no contato com a cultura surda, em escolas bilíngues onde a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa escrita é considerada como segunda língua para os surdos. (Thoma, 2016, p. 765).

A concepção apresentada enfatiza que o bilinguismo educacional se realiza cotidianamente. Não se limita a atendimentos especializados esporádicos, tampouco pode ser reduzido ao contraturno. A língua precisa compor as práticas ordinárias da instituição: aulas, projetos, interações, atividades culturais, planejamento e avaliação.

A relação entre educação bilíngue e educação inclusiva constitui uma das questões mais complexas do campo. A defesa do direito à inclusão representou uma resposta histórica a processos de exclusão e segregação de pessoas com deficiência. Entretanto, no caso dos estudantes surdos, a aplicação de um modelo inclusivo sem considerar profundamente a diferença linguística pode produzir novas formas de desigualdade.

A inclusão compreendida exclusivamente como matrícula ou presença física na escola comum não garante participação plena. Um estudante pode estar matriculado, frequentar diariamente as aulas e, ainda assim, encontrar barreiras linguísticas que comprometem a interação, a compreensão dos conteúdos e a participação nas experiências escolares.

Lodi (2013) demonstra que essa tensão não é apenas pedagógica; trata-se também de uma disputa conceitual. Enquanto determinadas políticas enfatizam a inclusão no sistema regular de ensino, pesquisadores e comunidades surdas têm argumentado que a

educação dos surdos precisa ser reconhecida como campo específico, dada sua condição linguística.

A autora identifica que o Decreto nº 5.626/2005 compreende a educação bilíngue em estreita relação com os aspectos culturais vinculados às línguas utilizadas, ao passo que a simples presença de Libras e língua portuguesa na escola pode não produzir transformação significativa se a organização educacional continuar subordinada à língua majoritária.

Nunes *et al.* (2015) também analisam as diferenças entre escolas inclusivas e bilíngues. Os autores salientam a necessidade de uma escolarização que permita ao estudante surdo usufruir efetivamente da experiência formativa oferecida pela escola. Nesse sentido, a presença e valorização da Libras não devem ficar confinadas a momentos especializados.

O problema pode ser compreendido a partir da distinção entre igualdade formal e equidade. Tratar todos os estudantes de forma idêntica em contextos nos quais suas condições linguísticas são diferentes pode aprofundar desigualdades. Uma aula ministrada exclusivamente em português oral oferece acesso imediato ao estudante ouvinte falante de português, mas exige mediação para o estudante surdo sinalizante. A aparente igualdade da organização curricular oculta condições diferenciadas de participação.

A educação bilíngue, portanto, não deve ser interpretada como oposição ao princípio da inclusão social. Pode ser entendida como uma estratégia para produzir formas mais substantivas de inclusão, desde que a participação dos sujeitos não dependa da adaptação permanente a estruturas majoritárias.

Martins e Lopes (2024) recorrem ao conceito de in/exclusão para problematizar situações em que mecanismos inclusivos coexistem com formas internas de exclusão. Os sujeitos ingressam institucionalmente, mas podem permanecer afastados das condições que possibilitam aprender, interagir e produzir conhecimentos.

As autoras, retomando Veiga-Neto e Lopes, registram:

[...] problematizar o caráter natural que é atribuído à inclusão, entendendo que as políticas que a promovem, bem como os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 125, citados por Martins; Lopes, 2024, p. 8).

Essa perspectiva mostra que a análise da educação bilíngue precisa ultrapassar categorias binárias. Estar dentro de uma instituição não significa necessariamente estar incluído em seus circuitos de conhecimento, interação e reconhecimento.

Por isso, o debate deve considerar não apenas onde os estudantes estão matriculados, mas quais condições sociolinguísticas

caracterizam esses espaços. Uma instituição comum pode desenvolver práticas bilíngues relevantes quando cria comunidades linguísticas significativas; paralelamente, uma instituição denominada bilíngue pode apresentar limitações quando a Libras não ocupa efetivamente a posição prevista nos documentos.

O critério de análise precisa ser, portanto, a qualidade da experiência linguístico-educacional proporcionada aos sujeitos.

O currículo ocupa posição central na organização da educação bilíngue porque ele expressa escolhas sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, quais identidades são representadas e quais valores serão legitimados pelas instituições escolares. Longe de constituir uma lista neutra de conteúdos, o currículo participa da produção de relações sociais e das formas pelas quais os sujeitos compreendem o mundo.

Na educação de surdos, a discussão curricular precisa começar pela definição do estatuto das línguas. Não basta que a Libras apareça como componente isolado se o conjunto das disciplinas permanece organizado a partir de uma lógica monolíngue. A existência de uma disciplina de Libras pode representar importante avanço, mas uma proposta efetivamente bilíngue requer que a língua de sinais esteja presente na construção e na circulação dos conhecimentos.

Bueno e Silva (2020) analisaram a organização curricular linguística da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de

Taguatinga, no Distrito Federal. Segundo os autores, a educação bilíngue precisa compreender muito mais do que uma adaptação curricular, devendo ser pensada e organizada **para e por surdos**.

Os autores verificaram que o Projeto Político-Pedagógico da instituição estabelecia Libras como primeira língua e língua portuguesa escrita como segunda língua. Também identificaram diferentes cargas horárias de Libras nas etapas de escolarização e observaram esforços para adequação das práticas pedagógicas.

Contudo, o estudo evidencia que a simples inclusão de Libras na matriz curricular não resolve a questão. Um currículo bilíngue precisa incorporar a língua como parte da própria constituição da identidade escolar.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico analisado por Bueno e Silva afirma:

O currículo escolar é mais do que conteúdo aprendido; refere-se às relações sociais vividas no interior da escola, ao conjunto de valores que cercam nossas vidas e deve promover a construção da identidade e valorização da cultura surda. O currículo é o coração da escola; por meio dele é possível ajudar a formar seres humanos éticos, solidários, comprometidos com o respeito aos direitos humanos, a diversidade e com a transformação da realidade social. (PPP, 2018, p. 79-80, citado por Bueno; Silva, 2020, p. 12).

A concepção apresentada permite compreender o currículo como território político. Isso significa que a justiça curricular depende

também da representação das experiências, histórias e produções das comunidades surdas.

Quando o currículo permanece integralmente construído a partir das experiências ouvintes e posteriormente traduzido, a mudança pode ocorrer no plano linguístico sem alterar a estrutura epistemológica. A Libras torna-se veículo para conteúdos selecionados segundo referências predominantemente majoritárias.

Um currículo bilíngue precisa considerar literatura surda, história das comunidades surdas, movimentos políticos, produções artísticas em línguas de sinais, conhecimentos linguísticos sobre Libras e reflexões acerca das relações sociais que envolvem surdez, linguagem, identidade e cidadania.

A discussão também envolve os conceitos de currículo prescrito e currículo praticado. Bueno e Silva (2020, p. 13) identificaram a existência de tensões entre aquilo que estava estabelecido no Projeto Político-Pedagógico e aquilo que se realizava concretamente. Esse dado é especialmente relevante porque documentos institucionais podem expressar concepções avançadas sem que existam recursos humanos e materiais suficientes para sua efetivação.

A avaliação de uma política curricular bilíngue, portanto, necessita observar o cotidiano: quem ministra os conteúdos, em qual

língua, quais materiais são empregados, como ocorre a interação entre estudantes e docentes e de que forma os conhecimentos são avaliados.

Outro aspecto fundamental refere-se à organização da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua. No modelo investigado por Bueno e Silva, os anos iniciais atribuem prioridade ao desenvolvimento da Libras, com posterior sistematização da alfabetização em português escrito. O documento considera que o domínio da primeira língua fornece uma base para outras aprendizagens.

A proposta é particularmente importante diante da diversidade de trajetórias linguísticas das crianças surdas. Algumas ingressam na escola com significativo repertório em Libras; outras tiveram contato restrito com usuários da língua. Consequentemente, a instituição não pode pressupor homogeneidade linguística.

A língua portuguesa, por sua vez, precisa ser trabalhada mediante metodologias de segunda língua. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019, p. 578) destacam que as determinações referentes ao ensino de português escrito produzem implicações para a formação docente e para as práticas desenvolvidas nos anos iniciais da educação bilíngue.

A qualidade da educação linguística depende, assim, de evitar dois equívocos: considerar a Libras apenas instrumento intermediário para chegar ao português e, no extremo oposto, tratar o ensino da língua portuguesa como irrelevante. Uma política bilíngue deve

garantir o desenvolvimento das duas línguas, respeitando as modalidades e as funções distintas que ocupam na experiência do estudante surdo.

A constituição das políticas de educação bilíngue no Brasil não pode ser compreendida exclusivamente como consequência de decisões governamentais. As transformações observadas nas últimas décadas estão profundamente relacionadas às mobilizações das comunidades e dos movimentos surdos.

A defesa da Libras como língua, o reconhecimento da cultura surda e a reivindicação por escolas bilíngues representam resultados de processos históricos de organização política. O protagonismo surdo modifica a posição tradicionalmente atribuída às pessoas surdas nas políticas educacionais: de destinatárias de decisões formuladas por especialistas passam a reivindicar participação na própria produção dessas decisões.

Campello e Rezende (2014) registram de forma particularmente significativa esse processo. Ao narrarem as mobilizações do Movimento Surdo Brasileiro em defesa das escolas bilíngues, as pesquisadoras o fazem simultaneamente a partir da condição de investigadoras e de integrantes da comunidade surda. A frase **“Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!”** sintetiza essa reivindicação por participação política (Campello; Rezende, 2014, p. 72).

As autoras afirmam:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda. (Campello; Rezende, 2014, p. 72-73).

O posicionamento apresentado evidencia que a política bilíngue não é compreendida apenas como solução técnica, mas como resultado das experiências históricas e das demandas de um grupo social.

No mesmo texto, Campello e Rezende recorrem a Foucault para problematizar a relação entre conhecimento, poder e produção política. Como a obra original não integra o conjunto documental consultado, a passagem deve ser apresentada na forma de citação de citação:

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. (Foucault, 1979, p. 14 *apud* Campello; Rezende, 2014, p. 72).

A reflexão é pertinente à educação de surdos porque as formas de compreender a surdez foram historicamente construídas por diferentes campos de conhecimento. Durante longos períodos, decisões sobre língua, escolarização e desenvolvimento foram tomadas sem protagonismo equivalente das próprias pessoas surdas. A construção de “outras políticas de verdade”, nesse contexto, relaciona-se à emergência de discursos produzidos a partir das experiências das comunidades surdas.

Campello e Rezende (2014, p. 73) mostram que as mobilizações relacionadas à Conferência Nacional de Educação de 2010 constituíram importante momento dessas disputas. As propostas das lideranças surdas defendiam a manutenção e criação de escolas bilíngues e estavam inseridas, significativamente, no eixo dedicado à **“Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”**.

Tal localização demonstra que a luta por educação bilíngue não está restrita à discussão linguística. Ela se conecta diretamente aos debates sobre participação democrática, distribuição de oportunidades, reconhecimento cultural e cidadania.

O protagonismo surdo também possui efeitos sobre o currículo. Se os sujeitos surdos são reconhecidos como produtores de conhecimento e participantes da formulação das políticas, torna-se incoerente construir currículos destinados a eles sem sua participação.

A perspectiva de um currículo “por e para surdos”, discutida por Bueno e Silva (2020), aproxima-se desse princípio. O protagonismo deixa de representar apenas participação simbólica e passa a constituir uma forma de redistribuição do poder de decisão sobre a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a educação bilíngue de surdos não pode ser reduzida à presença simultânea da Libras e da língua portuguesa no espaço escolar. Sua efetivação pressupõe o reconhecimento da diferença linguística e cultural das comunidades surdas, a garantia da Libras como língua de instrução e de produção do conhecimento e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua, em consonância com as especificidades dos estudantes surdos. Os estudos analisados demonstram que, embora o Brasil tenha construído importantes marcos legais e políticos, permanecem distâncias entre os direitos formalmente reconhecidos e as condições concretas encontradas nas instituições educacionais.

As políticas linguísticas ocupam papel determinante nesse processo, uma vez que o reconhecimento jurídico da Libras somente alcança sua finalidade quando acompanhado de condições institucionais para sua circulação e valorização. Fernandes e Moreira (2014) demonstram que ainda existem contradições entre a educação

bilíngue estabelecida nos dispositivos normativos e práticas escolares que permanecem vinculadas à lógica da educação especial e à hegemonia da língua portuguesa.

No campo curricular, constatou-se que a educação bilíngue exige transformações que ultrapassam adaptações pontuais. O currículo deve incorporar a Libras, a cultura surda, as experiências visuais, a história das comunidades surdas e o protagonismo de seus sujeitos como elementos constitutivos do processo formativo. Bueno e Silva (2020) mostram que um currículo bilíngue precisa superar a simples inserção da língua em componentes específicos e reconhecer identidade, cultura e participação social como dimensões estruturantes da organização escolar.

A participação das próprias pessoas surdas revela-se igualmente indispensável. As mobilizações do Movimento Surdo brasileiro demonstram que importantes conquistas relacionadas às escolas bilíngues e aos direitos linguísticos decorreram da organização política das comunidades. Nesse sentido, a educação bilíngue deve ser construída com a participação efetiva de estudantes, professores, pesquisadores e lideranças surdas, superando práticas históricas nas quais decisões educacionais eram formuladas predominantemente por sujeitos externos às experiências da surdez. Campello e Rezende (2014) evidenciam que a defesa da educação bilíngue esteve

diretamente articulada às reivindicações por participação democrática, identidade linguística e justiça social.

A discussão sobre justiça social permite ampliar ainda mais essa compreensão. O ingresso do estudante surdo na escola constitui condição indispensável, porém insuficiente para assegurar igualdade educacional. Martins e Lopes (2024) demonstram que o direito linguístico-educacional deve ultrapassar a lógica da acessibilidade entendida apenas como adaptação. A justiça educacional exige reconhecimento da diferença linguística e redistribuição das condições materiais necessárias à aprendizagem, incluindo professores qualificados, recursos pedagógicos, ambientes linguisticamente significativos e possibilidades efetivas de participação social.

Desse modo, a garantia de uma educação bilíngue socialmente justa requer a articulação entre políticas linguísticas, currículo, formação docente, produção de materiais, acesso precoce à Libras e participação das comunidades surdas. A Libras precisa deixar de ocupar posição meramente instrumental e constituir-se como língua efetiva da experiência educacional, da interação e da construção de conhecimentos.

Conclui-se que a educação bilíngue de surdos representa não apenas uma proposta metodológica, mas um direito linguístico, cultural, educacional e social. Sua consolidação demanda superar práticas fundamentadas na adaptação do estudante surdo a estruturas

predominantemente ouvintes e avançar na construção de instituições capazes de reconhecer a diferença como fundamento legítimo da organização educacional. Nesse sentido, políticas linguísticas consistentes, currículos verdadeiramente bilíngues e princípios de justiça social constituem dimensões inseparáveis para assegurar aos estudantes surdos condições equitativas de aprendizagem, participação, pertencimento e exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 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.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 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: 28 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/legislacao>. Acesso em: 31 jul. 2026.

BUENO, Milene Galvão; SILVA, Kleber Aparecido da. Desdobramentos da organização curricular linguística de uma escola bilíngue para surdos no Distrito Federal. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 41, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a2>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42915>. Acesso em: 2 ago. 2026.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021>. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4094>. Acesso em: 5 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 3, p. 127-150, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXXjd3KcYQ384gp/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661117>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/NBwDxgphrKP59qV5BJ6FrCD/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/mHdwvvgXXxMDdRdB6nmvJnk/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2026.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150193892>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/GK4bQcHj8pW5h6XnXkBpHDs/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201917>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos

professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661083>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vWtNJcm73rhyy3Q8Mj9Gb4R/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2026.

CAPÍTULO 9

MULHERES NEGRAS SURDAS: ANCESTRALIDADE, INTERSECCIONALIDADE E TERRITORIALIDADES DE (RE)EXISTÊNCIA

 <https://doi.org/10.68044/m07kvq95>

Priscilla Leonnor Alencar Ferreira ¹

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro).

Jeanie Liza Marques Ferraz de Macedo ²

Docente de Libras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e doutoranda em Ciência da Literatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Erika Vanessa de Lima Silva ³

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

Ronise Conceição de Oliveira ⁴

Pós-graduação em Tutoria em Educação a Distância (EaD).

Márcia Cristina Paulo dos Santos ⁵

Graduada em Letras–Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestra profissional em Educação Bilíngue do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

RESUMO: Este artigo analisa as experiências de mulheres negras surdas a partir das relações entre ancestralidade, interseccionalidade e territorialidades de (re)existência, considerando os atravessamentos de raça, gênero, surdez, linguagem e pertencimento social. Fundamentado em pesquisa bibliográfica, o estudo dialoga com produções sobre feminismo negro surdo, direitos linguísticos, colonialidade, literatura negra surda, movimentos sociais e educação. Evidencia-se que racismo, sexismo, ouvintismo, capacitismo e desigualdades sociais não atuam de forma isolada, mas se articulam na produção de violências, silenciamentos e barreiras de participação. Ao mesmo tempo, narrativas de vida, escrituras, práticas artísticas, uso da Libras, militância e vínculos territoriais revelam processos de afirmação identitária, memória e resistência. Conclui-se que reconhecer mulheres negras surdas como sujeitas políticas e epistêmicas exige ampliar sua presença na produção científica, nas políticas públicas e nos espaços educativos, valorizando seus saberes, suas experiências visuais e suas formas próprias de (re)existir em diferentes territórios sociais, culturais, linguísticos, políticos e acadêmicos.

Palavras-chave: Mulheres negras surdas; Interseccionalidade; Ancestralidade; Territorialidades; (Re)existência.

INTRODUÇÃO

A compreensão das experiências sociais, culturais, linguísticas e políticas de mulheres negras surdas exige o abandono de perspectivas que tratam gênero, raça e surdez como categorias independentes ou como características que simplesmente se acumulam sobre um mesmo sujeito. A experiência da mulher negra surda constitui-se no entrecruzamento de estruturas historicamente determinadas de poder, entre as quais se destacam o racismo, o sexismo, o patriarcado, o capacitismo, o ouvintismo, a colonialidade e as desigualdades de classe. Essas estruturas não operam de maneira paralela, mas produzem condições específicas de existência, formas

particulares de violência e, simultaneamente, modos singulares de resistência, pertencimento, produção cultural e elaboração identitária.

A necessidade de aprofundamento desse debate decorre, inicialmente, da reduzida presença da mulher negra surda na produção científica brasileira. O estado da arte realizado por Miranda (2019), ao investigar pesquisas sobre surdez com recorte racial produzidas no Brasil entre 2012 e 2017, identificou apenas três dissertações de mestrado no período analisado, evidenciando a incipiência do diálogo entre os estudos da surdez e as relações étnico-raciais. A autora ressalta que a ampliação dessa produção é necessária não apenas quantitativamente, mas também em termos de rigor teórico e metodológico.

Análises posteriores demonstram que essa lacuna não foi superada. Campos e Bento (2022), ao examinarem pesquisas brasileiras entre 2005 e 2021 relacionadas à interseccionalidade, surdez e feminismo surdo, encontraram produção extremamente reduzida, ressaltando hiatos epistêmicos persistentes na investigação das relações entre raça, gênero, surdez e outros marcadores sociais. Tavares (2026), em investigação especificamente dedicada ao mapeamento da produção acadêmica brasileira sobre mulheres negras surdas, reafirma a permanência de silenciamentos, invisibilidades e baixa quantidade de estudos que reconheçam essas mulheres como sujeitos políticos e epistêmicos.

Tal ausência não pode ser interpretada como mera lacuna bibliográfica. Trata-se de um problema epistemológico relacionado às próprias estruturas de produção e legitimação do conhecimento. Mulheres negras surdas estiveram historicamente presentes em instituições escolares, associações, comunidades surdas, movimentos sociais, famílias, espaços religiosos, ambientes de trabalho e manifestações culturais, mas sua presença concreta nem sempre correspondeu à constituição de um lugar de enunciação reconhecido. Há, portanto, uma diferença entre existir socialmente e ser reconhecida como produtora legítima de saberes.

Brito *et al.* (2021) formulam essa problemática a partir da ideia de um “não-lugar” produzido no interior de diferentes movimentos reivindicatórios. A mulher negra surda pode não encontrar plena representação no movimento negro, quando as particularidades linguísticas e culturais da surdez são secundarizadas; pode permanecer periférica no movimento feminista, quando a experiência da surdez é desconsiderada; e pode tornar-se invisível no próprio movimento surdo quando as relações raciais e de gênero não são suficientemente problematizadas. Os autores sustentam que gênero, raça e surdez constituem uma interconexão capaz de posicionar essas mulheres em uma esfera específica de subalternização.

É nesse contexto que a interseccionalidade se torna imprescindível. Não se trata de contabilizar quantas formas de

discriminação recaem sobre determinada pessoa, mas de investigar como diferentes relações de poder se constituem mutuamente e produzem uma experiência que não pode ser explicada isoladamente pelo racismo, pelo sexismo ou pelo ouvintismo. Silva *et al.* (2023) discutem a interseccionalidade articulando raça, gênero e surdez e enfatizam a agência das mulheres negras na construção de processos de identidade, autodefinição e enfrentamento das estruturas de subalternização.

A problemática torna-se ainda mais complexa quando se considera que a surdez, neste campo de estudos, não pode ser reduzida a uma deficiência sensorial. A comunidade surda constitui espaços linguísticos e culturais mediados prioritariamente pela experiência visual e pela Língua Brasileira de Sinais – Libras. A língua participa da produção identitária, da constituição de redes comunitárias, da organização política, da circulação de saberes e das possibilidades de narrar a própria experiência. Assim, a negação ou restrição do acesso à Libras representa também uma forma de interdição da participação social.

Os direitos linguísticos encontram-se diretamente ligados aos direitos existenciais. Santos e Rezende (2021) demonstram que a subalternização de pessoas negras surdas deve ser compreendida no interior de uma matriz colonial que articula raça, linguagem, gênero, sexualidade, classe e outras categorias de classificação social. Para os

autores, a negação dos direitos linguísticos e a dominação dos corpos negros surdos estão relacionadas às estruturas de colonialidade que privilegiam padrões branco-ouvintistas.

Essa reflexão permite compreender que os corpos das mulheres negras surdas não constituem superfícies neutras. Cor, cabelos, traços fenotípicos, gênero, expressões corporais e o uso de uma língua visual podem tornar-se socialmente interpretados por regimes classificatórios historicamente estabelecidos. Ao mesmo tempo, esses corpos podem constituir espaços de insurgência, memória e produção de sentidos. A corporalidade negra surda deixa de representar apenas o lugar no qual incidem mecanismos de opressão e passa a ser reconhecida como território de conhecimentos, linguagens, performances, histórias e resistências.

Por essa razão, o conceito de **territorialidades** empregado neste estudo ultrapassa a dimensão estritamente geográfica. A territorialidade é compreendida em sua multiplicidade: envolve o território-corpo, o território linguístico da Libras, os espaços comunitários surdos, os movimentos sociais, os territórios negros, as regiões geográficas concretas nas quais as trajetórias se desenvolvem, os espaços educativos e profissionais e, contemporaneamente, os ambientes digitais em que circulam produções culturais em língua de sinais.

Essa perspectiva encontra forte sustentação nas experiências analisadas na Amazônia Tocantina. Siqueira e Oliveira (2026) investigam as escrevivências de uma mulher negra surda vinculada ao município de Igarapé-Miri, no Pará, articulando educação, movimento social surdo, identidade, resistência e protagonismo. A pesquisa evidencia que a trajetória da participante se constitui em relação direta com seu território de origem, com a aquisição da Libras, com sua participação comunitária e com processos de reconhecimento identitário.

Em investigação relacionada ao mesmo contexto amazônico, Siqueira e Pinto (2025) analisam a história de vida de uma mulher negra surda participante do movimento surdo em Igarapé-Miri. Os processos de reconhecimento da negritude, da condição de mulher, da experiência surda e da militância aparecem articulados, demonstrando que a formação identitária ocorre nas relações entre indivíduo, coletividade, território e movimento político.

A opção pelo termo **(re)existência**, por sua vez, procura evidenciar que a resistência não consiste exclusivamente em reagir às estruturas de dominação. Reexistir significa reconstruir modos de estar no mundo, produzir significados próprios, recuperar pertencimentos, construir outras formas de reconhecimento e transformar experiências de silenciamento em possibilidades de enunciação. Nas narrativas analisadas por Ferreira *et al.* (2022), experiências de racismo

estrutural, capacitismo e discriminação de gênero atravessam as trajetórias de mulheres negras surdas, mas também participam de processos posteriores de autoconhecimento e (re)existência.

A ancestralidade integra esse movimento como dimensão de continuidade histórica e cultural. No conjunto documental analisado, o termo não aparece sempre explicitamente formulado como categoria autônoma. Entretanto, a ancestralidade manifesta-se por meio das referências às raízes, à memória coletiva, à estética negra, aos cabelos, às histórias familiares, às lutas herdadas, à produção cultural, à literatura negra surda e à continuidade dos movimentos de resistência construídos por gerações anteriores. Santos e Rezende (2021), por exemplo, relacionam os movimentos sociais às resistências herdadas de ancestrais, com destaque para o protagonismo histórico das mulheres negras.

Nesse sentido, ancestralidade não deve ser interpretada como retorno idealizado ao passado. Constitui uma operação político-cultural pela qual memórias, experiências e saberes historicamente produzidos tornam-se referências para compreender o presente e projetar outras possibilidades de existência. Para mulheres negras surdas, esse processo envolve ainda o desafio de construir pontes entre memórias negras e memórias surdas, reconhecendo que ambas foram frequentemente produzidas em contextos de apagamento.

A literatura negra surda, a poesia sinalizada, o slam, as narrativas autobiográficas e as escrevivências assumem especial relevância nesse processo. Brito *et al.* (2021) analisam a produção poética de uma mulher negra surda como uma textualidade simultaneamente literária, política e epistêmica, mostrando que a criação artística pode denunciar violências e produzir conhecimentos que emergem da experiência vivida. Santos, Fernandes e Silva (2023), de modo convergente, identificam nas manifestações estéticas negras surdas estratégias de agência, resistência e fortalecimento das lutas identitárias.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar as experiências de mulheres negras surdas a partir das relações entre ancestralidade, interseccionalidade e territorialidades de (re)existência, problematizando os modos pelos quais raça, gênero, surdez, linguagem e territorialidade atravessam processos de constituição identitária, violência, pertencimento, resistência e produção de conhecimento. Trata-se de uma investigação bibliográfica fundamentada no conjunto de estudos selecionados sobre mulheres negras surdas, negros e negras surdas, feminismo negro, interseccionalidade, direitos linguísticos, literatura negra surda, colonialidade, educação e movimentos sociais.

Defende-se que compreender a mulher negra surda exige deslocar o olhar de concepções universalizantes de “mulher”, de

“pessoa negra” e de “pessoa surda”. Nenhuma dessas categorias, isoladamente, é suficiente para explicar a complexidade de trajetórias situadas na confluência entre diferentes regimes de poder. Mais do que sujeitos submetidos a múltiplas opressões, mulheres negras surdas devem ser reconhecidas como produtoras de linguagens, territorialidades, saberes, estéticas, memórias e estratégias políticas de (re)existência.

REFERENCIAL TEÓRICO

A interseccionalidade constitui uma das principais ferramentas teórico-analíticas para interpretar experiências marcadas pelo entrecruzamento de múltiplas relações de poder. Sua utilização impede que a desigualdade seja reduzida a uma única variável e possibilita compreender como diferentes estruturas produzem posições sociais específicas. No caso das mulheres negras surdas, essa abordagem é especialmente necessária porque não se trata de analisar separadamente uma mulher, uma pessoa negra e uma pessoa surda, mas uma experiência constituída simultaneamente nessas relações.

Campos e Bento (2022) sintetizam tal necessidade ao afirmar, já no título de sua pesquisa, que “nem todo surdo é igual”. A proposição aparentemente simples possui consequências teóricas profundas: a identificação linguístico-cultural pela surdez não elimina diferenças raciais, de gênero, classe, sexualidade, geração ou

territorialidade. Ao contrário, as comunidades surdas reproduzem e, ao mesmo tempo, reelaboram relações sociais existentes na sociedade mais ampla. O levantamento desenvolvido pelas autoras demonstra que os estudos sobre educação de surdos ainda apresentam lacunas expressivas quanto às relações étnico-raciais e aos atravessamentos interseccionais.

A homogeneização é problemática porque converte a surdez em marcador supostamente suficiente para explicar toda a experiência social do sujeito. Nessa lógica, diferenças internas à comunidade surda tendem a desaparecer. A pessoa pode ser reconhecida institucionalmente apenas como “surda”, enquanto sua experiência de racialização permanece sem nomeação. Campos e Bento (2022) observam justamente que estudantes negros surdos podem ser matriculados como surdos e tratados racialmente como negros nas interações cotidianas, mas sem terem garantidos processos educativos capazes de promover a compreensão crítica das duas dimensões.

A questão não se resolve pela simples adição de identidades. A interseccionalidade demonstra que diferentes estruturas alteram umas às outras. A experiência do racismo por uma mulher negra surda possui dimensões comunicacionais e linguísticas que não necessariamente estão presentes na experiência de uma mulher negra ouvinte. Da mesma maneira, o sexismo vivenciado por uma mulher negra surda não pode ser tomado como equivalente à experiência de

um homem negro surdo. A discriminação relacionada à surdez adquire, igualmente, outros contornos quando o corpo é racializado como negro.

Brito *et al.* (2021, p. 212) formulam essa especificidade ao relacionarem o debate às encruzilhadas interseccionais:

A mulher negra surda está em encruzilhada sendo atravessada por vias de sexismo, ouvintismo, patriarcado e claro, pelo racismo hiperelaborado. Esse lugar ímpar, exclusivo, não pode ser partilhado por homens negros surdos [...] outras mulheres surdas não negras [...] [ou] mulheres negras ouvintes.

A formulação evidencia que a encruzilhada não representa apenas quantidade maior de preconceitos. Ela configura uma posição social qualitativamente específica, produzida pela relação entre estruturas distintas.

A interseccionalidade também permite problematizar concepções universais de feminilidade. A categoria “mulher”, quando tomada abstratamente, pode ocultar profundas diferenças produzidas pela raça, classe, sexualidade, língua e corporeidade. Benevides, Macedo e Costa (2020), ao analisarem a educação de surdos sob a perspectiva do feminismo negro, ressaltam que identidade surda, gênero, sexualidade e classe social não devem ser discutidos como questões secundárias. A própria população surda é heterogênea e demanda abordagens capazes de reconhecer diferentes experiências.

O Feminismo Negro Surdo amplia essa discussão. Brito et al. (2021), ao dialogarem com o conceito de *Black Deaf Feminism*, salientam que a proposta procura ultrapassar análises baseadas em apenas duas identidades. Entre seus princípios estão a investigação das opressões interseccionais marginalizadas, a análise das desigualdades estruturais, a centralização das experiências de mulheres negras surdas e o reconhecimento das construções de raça, gênero e surdez como campos de resistência à branquitude, ao machismo estrutural, ao capacitismo e ao ouvintismo.

Silva *et al.* (2023) também deslocam a mulher negra da posição de objeto passivo de pesquisa. A agência ocupa papel central em sua abordagem, uma vez que identidades são produzidas nas relações e podem ser ressignificadas pela ação dos próprios sujeitos. A mulher negra surda não apenas recebe classificações sociais; ela interpreta, contesta, recusa, negocia e reconstrói essas classificações.

A ideia de identidade relacional é particularmente importante. Identidades não são substâncias imutáveis existentes desde o nascimento; formam-se em processos históricos de reconhecimento, conflito e negociação. Isso significa que a identificação enquanto mulher negra surda pode ser construída gradualmente, sobretudo quando o acesso às referências negras ou surdas ocorre de forma tardia.

Ferreira *et al.* (2022) evidenciam esse processo nas narrativas de mulheres negras surdas residentes em Maceió. As participantes relatam experiências em que racismo, machismo, capacitismo e preconceito linguístico não aparecem isoladamente. Uma das narrativas explicita a percepção de que cabelo crespo, condição de mulher e surdez produzem atravessamentos simultâneos em sua vida.

As narrativas mostram ainda que pertencimento não é condição automaticamente garantida pela inclusão formal em determinado grupo. A mulher pode estar presente na comunidade surda e ainda experimentar racismo; pode aproximar-se de movimentos negros e encontrar barreiras linguísticas; pode participar de espaços feministas e perceber que questões relativas à Libras e à cultura surda permanecem periféricas. Pertencer, portanto, implica reconhecimento recíproco e possibilidade efetiva de participação.

Santos, Fernandes e Silva (2023) analisam justamente a dificuldade de representação de pessoas negras surdas em movimentos que tradicionalmente trataram raça e surdez de forma pouco articulada. Para os autores, a interseccionalidade possibilita compreender que negros e negras surdos não representam simplesmente a soma entre dois sujeitos previamente constituídos, pois o entrecruzamento produz uma experiência social própria.

A noção de entrelugar contribui para essa interpretação. A partir de Bhabha, os autores compreendem os entrelugares como

espaços nos quais novas estratégias de subjetivação, colaboração e contestação tornam-se possíveis. Em vez de considerar a posição fronteiriça exclusivamente como ausência de pertencimento, torna-se possível reconhecê-la também como lugar de criação política e cultural. Segundo Bhabha (2014, p. 20 *apud* Santos; Fernandes; Silva, 2023, p. 126), os entrelugares fornecem terreno à elaboração de novas formas de subjetivação individual e coletiva.

Essa perspectiva é decisiva para o conceito de territorialidades de (re)existência adotado neste artigo. A mulher negra surda pode ocupar fronteiras entre comunidades e, precisamente nessas fronteiras, construir linguagens e práticas que questionam as categorias rígidas de pertencimento. A fronteira deixa de ser concebida exclusivamente como margem de exclusão e passa também a constituir espaço de produção de novos sentidos.

A experiência das mulheres negras surdas está inserida em uma história social marcada pela constituição colonial das hierarquias raciais, linguísticas e corporais. A colonialidade não desaparece com o término jurídico do colonialismo, pois permanece materializada em critérios de humanidade, normalidade, conhecimento, língua e civilização. Tais critérios definem quais corpos são socialmente valorizados e quais conhecimentos são considerados legítimos.

Santos e Rezende (2021) articulam explicitamente colonialidade, racismo e direitos linguísticos ao analisar os corpos de

peças negras surdas. Segundo os autores, a colonialidade implementa tecnologias de dominação que exploram e hierarquizam corpos, mantendo uma organização do sistema-mundo na qual determinados sujeitos são submetidos a padrões branco-ouvintistas.

Essa chave analítica permite compreender que racismo e ouvintismo possuem histórias próprias, mas podem articular-se. O racismo produz processos de inferiorização baseados na racialização dos corpos. O ouvintismo estabelece a experiência ouvinte como referência normativa e frequentemente posiciona a oralidade como padrão desejável de comunicação e existência. Quando essas estruturas se encontram, os efeitos não são simplesmente duplicados; constituem formas particulares de exclusão.

Santos e Rezende (2021) observam que corpo, raça, surdez, gênero e sexualidade não podem ser separados artificialmente. Ao dialogarem com epistemologias produzidas por intelectuais negras, mobilizam categorias de raça, gênero, sexualidade, território e classe para interpretar as formas de poder responsáveis pela negação dos direitos linguísticos e existenciais das pessoas negras surdas.

O conceito de ouvintismo permite identificar práticas que procuram ajustar os sujeitos surdos a modelos constituídos pela cultura majoritária ouvinte. Santos, Fernandes e Silva (2023) retomam essa discussão ao aproximar o ouvintismo dos processos de colonização dos corpos surdos e das formas de subordinação racial. A análise

interseccional impede que essa colonização linguística seja estudada sem levar em conta o corpo sobre o qual incide.

No âmbito da Libras, inclusive signos utilizados nas interações cotidianas podem participar da circulação de discursos racializados. Oliveira e Stella (2024), ao investigarem sinais empregados para designar pessoas brancas e negras, identificam uma assimetria: nos sinais referentes às pessoas brancas circulam valores relacionados à posição social dominante, enquanto sinais associados às pessoas negras podem integrar lógicas de produção e reprodução do racismo e da subalternização.

Esse resultado é importante porque demonstra que uma língua minoritária não se encontra fora das relações sociais de poder. Reconhecer a Libras como língua plena e elemento fundamental da cultura surda não significa considerá-la um espaço linguisticamente imune ao racismo. Línguas constituem-se historicamente e seus usos podem reproduzir ou contestar ideologias presentes na sociedade.

A mesma observação aplica-se às comunidades surdas. A experiência comum de discriminação linguística não elimina relações raciais internas. O próprio fato de pessoas surdas constituírem uma minoria linguística não impede a circulação de privilégios de branquitude e hierarquias relacionadas à raça e ao gênero.

O epistemicídio representa outra dimensão dessas violências. Ele se manifesta quando conhecimentos produzidos por determinadas

populações são desqualificados, interditados ou apagados. No caso das pessoas surdas, a privação linguística pode impedir não apenas a comunicação imediata, mas também o acesso à memória, à educação, à informação e à possibilidade de elaborar discursivamente a própria experiência.

Stumpf, Rezende-Curione e Souza (2024), em estudo de caso sobre Sônia, uma mulher negra surda, articulam epistemicídio surdo, privação linguística e violência. O trabalho mostra uma trajetória atravessada por condições limitadas de comunicação e por violências familiares e sociais, evidenciando que a falta de acesso linguístico adequado produz efeitos que ultrapassam a escolarização.

O caso é paradigmático porque evidência como a ausência de uma língua plenamente acessível pode restringir a capacidade de nomear acontecimentos, buscar ajuda, compreender direitos e produzir memória social. Quando essa condição incide sobre uma mulher negra, as relações raciais e de gênero ampliam a complexidade da violência, razão pela qual as autoras defendem uma abordagem interseccional.

A invisibilidade acadêmica também pode ser compreendida como dimensão do epistemicídio. Tavares (2026) observa que, mesmo após avanços dos estudos da surdez, experiências atravessadas por desigualdades raciais, de gênero e linguísticas permanecem pouco visíveis. O mapeamento da autora assinala uma produção restrita e

denuncia a hegemonia acadêmica que ainda dificulta o reconhecimento de mulheres negras surdas enquanto sujeitos do conhecimento.

Brito *et al.* (2021) chegam a falar em invisibilidade epistêmica ao analisar a ausência da mulher negra surda em diferentes campos. O problema não consiste somente em haver poucos textos. Também se relaciona aos referenciais empregados, às perguntas formuladas e às experiências consideradas dignas de análise acadêmica. Questões como maternidade, sexualidade, violência comunicacional, acesso à universidade, trabalho, saúde e afetividade permanecem insuficientemente investigadas quando se trata especificamente de mulheres negras surdas.

Dessa maneira, o combate ao epistemicídio depende da ampliação da produção científica, mas também da transformação da posição atribuída às próprias mulheres negras surdas no processo de pesquisa. É necessário deslocá-las da condição de fontes ocasionais de dados para reconhecê-las como produtoras de conceitos, narrativas, interpretações e epistemologias.

O corpo ocupa posição central na experiência social das mulheres negras surdas. É simultaneamente espaço de racialização, percepção visual, comunicação, memória, afeto e produção de identidade. As relações entre corpo, cabelo, cor da pele, gestualidade e língua permitem compreender que a identidade não se forma apenas

no plano abstrato das categorias sociais, mas se inscreve e se reelabora nas experiências corporais.

Ferreira *et al.* (2022) mostram como o cabelo aparece nas narrativas de mulheres negras surdas como marcador sobre o qual incidem discursos racializados. As participantes identificam a persistência da desvalorização social de características estéticas negras e relatam experiências nas quais cabelo crespo, raça, gênero e surdez se encontram.

A estética negra adquire, nesse cenário, dimensão política. O processo de valorização do cabelo negro pode representar ruptura com padrões estéticos de branquitude e reconstrução positiva da identidade. Não se trata de reduzir a identidade negra à aparência, mas de reconhecer que características corporais historicamente transformadas em justificativa para inferiorização podem ser ressignificadas como pertencimento e afirmação.

Essa dinâmica aparece de maneira particularmente forte na trajetória analisada por Oliveira e Oliveira (2024). O estudo apresenta a história de uma mulher negra surda cujo processo identitário foi atravessado por denominações racializadas, capacitistas e inferiorizantes, mas também por movimentos posteriores de reconhecimento de si.

Em determinado momento, a participante afirma:

No passado, eu escondia meu cabelo porque achava feio, porque as pessoas me julgavam. Com o passar do tempo, fiquei liberta. Minha identidade é demarcada pelo respeito à minha cor e ao meu gênero. [...] Hoje eu me acho linda, sei quem sou. Sou mulher-negra-surda. (Entrevistada Patrícia *apud* Oliveira; Oliveira, 2024, p. 16).

A narrativa demonstra que o reconhecimento identitário não surge de maneira automática. Ele pode ser precedido pela internalização de avaliações negativas sobre o próprio corpo. O racismo não atua apenas externamente, por meio de discriminações explícitas; sua eficácia social reside também na capacidade de produzir modelos estéticos, expectativas e formas de autopercepção.

O percurso de Patrícia evidencia, entretanto, que tais sentidos não são definitivos. O cabelo antes ocultado transforma-se em signo de afirmação. A identificação “mulher-negra-surda” passa a ser enunciada como síntese relacional de uma história de transformação. Nessa perspectiva, o corpo converte-se em território de disputa: lugar no qual discursos coloniais tentam se fixar, mas também lugar a partir do qual são produzidas rupturas.

A ancestralidade participa desse processo. Embora nem todos os artigos do corpus utilizem o conceito explicitamente, referências às raízes negras, aos movimentos de mulheres, à estética afro-diaspórica, à memória coletiva e à continuidade histórica das resistências

permitem reconhecer uma dimensão ancestral na constituição da identidade.

A compreensão da negritude não se restringe à identificação fenotípica. Ela envolve inserção em universos de saberes, histórias e raízes. Campos e Bento (2022) expressam esse argumento de forma particularmente elucidativa ao afirmarem que:

“Ser negro(a) surdo(a) não é somente a adição de uma característica física no sujeito, mas é a imersão em um universo de saberes e raízes que determinam a construção deste sujeito” (Campos; Bento, 2022, p. 16).

A noção de raízes permite aproximar identidade e ancestralidade. Tornar-se consciente da própria negritude significa ter acesso a histórias que frequentemente foram ausentes dos currículos, das instituições para surdos e dos espaços familiares. Tal ausência interfere profundamente nas possibilidades de autodefinição.

Quando uma criança ou jovem negra surda possui apenas referências adultas brancas em posições de autoridade, pode ter dificuldade de encontrar imagens positivas capazes de articular raça e surdez. Oliveira e Oliveira (2024) apontam que a participante de seu estudo não teve, em sua escolarização, modelos capazes de realizar essa intersecção. Os autores recordam que estudantes negros surdos são frequentemente ensinados por professores surdos brancos em instituições dirigidas majoritariamente por pessoas brancas ouvintes.

A representatividade, nesse caso, não pode ser entendida apenas como presença visual de uma pessoa negra. Ela envolve possibilidade de compartilhamento de experiências, reconhecimento linguístico, circulação de saberes e produção de perspectivas que não coloquem a branquitude como norma silenciosa.

A dimensão histórica da ancestralidade também aparece nos movimentos sociais. Santos e Rezende (2021) reconhecem nas lutas contemporâneas continuidades das resistências construídas por gerações anteriores, especialmente pelas mulheres negras. Nessa leitura, a ancestralidade constitui uma tecnologia política de memória: permite conectar enfrentamentos atuais a uma longa história de produção de liberdade.

Para mulheres negras surdas, recuperar essa continuidade demanda acessibilidade linguística. Histórias negras registradas prioritariamente em português oral ou escrito podem permanecer distantes de sujeitos que tiveram trajetórias educacionais marcadas por privação linguística ou acesso insuficiente ao português. A tradução, produção e circulação desses conhecimentos em Libras tornam-se, portanto, dimensões fundamentais do direito à memória.

O território-corpo surdo acrescenta outra particularidade. Na Libras, o corpo participa diretamente da produção linguística. Mãos, movimentos, expressões faciais, direcionamento do olhar, espaço e postura corporal constituem elementos da enunciação. Dessa maneira,

o corpo historicamente racializado e generificado é também corpo que produz linguagem. A possibilidade de narrar em Libras a experiência negra feminina transforma esse corpo em suporte ativo da memória e do conhecimento.

A utilização da categoria territorialidade no plural permite compreender que mulheres negras surdas se constituem em diferentes espaços que se sobrepõem e se transformam mutuamente. Há uma territorialidade física e geográfica, relacionada ao lugar onde se vive; uma territorialidade comunitária, constituída pelas redes surdas e negras; uma territorialidade linguística, produzida pelo uso da Libras; uma territorialidade corporal; e uma territorialidade política, constituída por movimentos de reivindicação e resistência.

Os estudos realizados na Amazônia Tocantina oferecem contribuição decisiva para essa discussão. Siqueira e Oliveira (2026) analisam as escrevivências de uma mulher negra surda no contexto de Igarapé-Miri, no Pará. A trajetória envolve experiências educativas, aquisição da Libras, participação no movimento surdo e processos de construção identitária. A pesquisa rompe com abordagens desterritorializadas, pois evidencia que a experiência da mulher negra surda é produzida em relações concretas com condições sociais, culturais e políticas de determinado território.

Igarapé-Miri não aparece simplesmente como cenário no qual os acontecimentos ocorrem. O território participa das relações que

tornam possíveis determinados encontros, deslocamentos, movimentos comunitários e processos educativos. A inserção no movimento surdo, por exemplo, possibilita ampliar redes sociais, adquirir referências e reinterpretar experiências anteriormente vividas de forma individual.

Siqueira e Pinto (2025) demonstram igualmente a centralidade do movimento surdo no processo de ressignificação identitária. A participação política permite questionar imagens negativas relacionadas às mulheres negras e surdas, produzir outros vínculos comunitários e fortalecer a autoestima e o reconhecimento de si.

A atuação militante constitui, portanto, forma de territorialização política. O movimento cria um espaço no qual indivíduos que antes vivenciavam determinadas experiências isoladamente podem reconhecê-las como questões coletivas. Esse deslocamento é fundamental: uma discriminação compreendida como problema individual passa a ser interpretada como manifestação de estruturas sociais.

Todavia, o movimento surdo não é automaticamente espaço livre do racismo. Da mesma forma, o movimento negro não é automaticamente acessível linguisticamente às pessoas surdas. É precisamente nessa tensão que as territorialidades de (re)existência são construídas.

Brito *et al.* (2021) afirmam que a mulher negra surda pode encontrar um profundo vazio entre o movimento negro organizado, o feminismo negro e o movimento surdo. Esse “não-lugar” pode ser interpretado territorialmente: trata-se da dificuldade de encontrar um espaço político previamente constituído que reconheça integralmente sua experiência.

Entretanto, a ausência de um território previamente disponível não implica ausência de ação. Mulheres negras surdas constroem novos espaços de pertencimento por meio de redes, coletivos, produções artísticas, encontros, associações, universidades e ambientes digitais. A territorialidade é, assim, produzida pela ação.

Santos, Fernandes e Silva (2023) ressaltam que sujeitos negros surdos transitam entre diferentes marcadores e que a insurgência dos movimentos sociais torna visíveis identidades antes presentes, porém pouco representadas. Esse trânsito desafia a concepção de comunidades homogêneas e produz novas articulações políticas.

O território linguístico constitui outra dimensão fundamental. A Libras não é apenas instrumento de tradução do mundo ouvinte; é língua na qual relações sociais, conhecimentos, memórias e subjetividades podem ser constituídos. O acesso à Libras transforma possibilidades de participação e pertencimento.

A pesquisa de Miranda (2019) recupera estudos que identificaram situações de vulnerabilidade linguística entre pessoas

negras surdas, relacionando-as a dificuldades de acesso a direitos e a condições sociais precárias. Esses resultados evidenciam que nem todas as pessoas surdas possuem as mesmas condições de acesso precoce e pleno à língua de sinais.

A desigualdade linguística também possui dimensão territorial. Em regiões distantes de grandes centros urbanos, a disponibilidade de escolas bilíngues, profissionais surdos, intérpretes e espaços de convivência em Libras pode ser reduzida. As experiências amazônicas analisadas por Siqueira e Oliveira (2026) mostram justamente como encontros com a comunidade surda e com a língua de sinais podem alterar a trajetória identitária.

Isso não autoriza uma leitura que considere os territórios periféricos exclusivamente pela falta. A Amazônia Tocantina aparece também como espaço de produção de conhecimento, movimento social, identidade e escrivência. A própria existência do estudo desloca epistemologicamente o centro da produção acadêmica, tornando visíveis experiências constituídas fora dos eixos tradicionalmente privilegiados.

A territorialidade digital amplia ainda mais esses espaços. Produções em vídeo, redes sociais, literatura sinalizada e performances permitem que mulheres negras surdas compartilhem narrativas para além dos limites geográficos imediatos. O território digital não elimina desigualdades, mas cria possibilidades inéditas de

circulação da Libras e de encontro entre sujeitos que compartilham experiências interseccionais.

A produção literária e artística ocupa posição estratégica na constituição das territorialidades de (re)existência. Literatura, poesia sinalizada, slam e narrativas autobiográficas permitem transformar experiências pessoais em discursos coletivamente compartilháveis. Nessas práticas, denunciar uma violência e afirmar uma identidade podem constituir movimentos simultâneos.

Brito *et al.* (2021) analisam a literatura negra surda a partir das interseccionalidades e violências que atravessam corpos de mulheres negras surdas. O trabalho propõe reconhecer textualidades corporais como produções teórico-literário-políticas legítimas e destaca a poesia como espaço no qual experiências frequentemente invisibilizadas podem adquirir forma pública.

A relevância dessa proposição reside no deslocamento do próprio conceito de texto. Em culturas surdas, produções literárias podem circular em vídeos sinalizados e performances corporais, não sendo dependentes da escrita alfabética. A língua de sinais e o corpo tornam-se suportes de uma produção estética cuja materialidade é visual e espacial.

Santos, Fernandes e Silva (2023) identificam nas manifestações artísticas negras surdas formas de ativismo. Poesia,

narrativas e produções visualiterárias operam como estratégias de circulação de experiências e fortalecimento de lutas identitárias.

O ativismo permite romper a separação rígida entre arte e política. A performance artística não apenas representa uma identidade existente; participa ativamente de sua produção. Quando uma mulher negra surda sinaliza poeticamente suas experiências de racismo, gênero e surdez, produz uma narrativa sobre si e, simultaneamente, intervém nos discursos sociais disponíveis para nomeá-la.

A produção poética analisada por Brito *et al.* (2021) aproxima-se do Feminismo Negro Surdo porque transforma a experiência vivida em fonte de elaboração conceitual. Os autores defendem que textos poéticos surdos devem ser compreendidos também como produções intelectuais e epistêmicas.

Essa perspectiva é particularmente importante para uma concepção de ancestralidade que não se restrinja aos registros escritos. Memórias de comunidades historicamente submetidas a processos de apagamento frequentemente circulam por narrativas orais, corporais, visuais, estéticas e performáticas. No caso das comunidades surdas, o videorregistro permite conservar e transmitir discursos produzidos em língua de sinais.

A escrevivência, utilizada por Siqueira e Oliveira (2026), aproxima vida, experiência e escrita/narrativa. As histórias não aparecem como simples ilustrações de teorias previamente

construídas; tornam-se materiais epistemológicos capazes de revelar relações sociais a partir de uma localização concreta. A mulher negra surda deixa de ser objeto descrito por terceiros e assume posição de narradora de processos de identidade, resistência e protagonismo.

Tal mudança possui implicações metodológicas e políticas. A valorização de narrativas de vida reconhece que sujeitos historicamente silenciados detêm conhecimentos sobre estruturas sociais que não são plenamente acessíveis por abordagens distanciadas de suas experiências.

Ferreira *et al.* (2022) utilizam entrevistas narrativas justamente para identificar discursos que atravessam e constituem mulheres negras surdas. As narrativas evidenciam racismo estrutural, capacitismo e discriminação de gênero, mas também processos de autoconhecimento e reexistência.

A poesia e as narrativas também podem produzir memória coletiva. Uma experiência que poderia permanecer circunscrita à vida de uma mulher, quando narrada publicamente, passa a integrar um repertório compartilhado. Outras mulheres podem reconhecer semelhanças, diferenças e possibilidades de enfrentamento.

A análise da poética de Yanna Porcino realizada por Cruz e Rodrigues (2025) amplia ainda mais a compreensão das diferenças internas às identidades surdas. As autoras analisam uma produção que articula surdez, negritude, lesbianidade e feminismo, demonstrando

que a literatura surda contemporânea pode tornar visíveis intersecções que perspectivas universalizantes tendem a apagar.

A produção artística transforma-se, desse modo, em território no qual identidades historicamente fragmentadas podem ser narradas de forma integrada. É possível ser simultaneamente negra, surda, mulher, lésbica, periférica, artista e militante sem que uma dessas dimensões precise ser escolhida como identidade exclusiva.

A literatura negra surda também tensiona a própria universidade. Se os conhecimentos acadêmicos foram historicamente construídos privilegiando determinados gêneros textuais, línguas e sujeitos, reconhecer uma poesia sinalizada como produção epistemológica exige ampliar os critérios pelos quais o conhecimento é legitimado.

Brito *et al.* (2021) chamam atenção para a escassez de pesquisas sobre violências sofridas por mulheres negras surdas e defendem que as produções poéticas dessas mulheres sejam consideradas fontes legítimas de saber. A arte torna visível aquilo que determinados instrumentos institucionais não registraram.

Nesse sentido, memória, literatura e ancestralidade se aproximam. A ancestralidade não permanece imóvel no passado; é atualizada em novas linguagens e suportes. O vídeo em Libras, o slam e as redes sociais tornam-se modos contemporâneos de manter vivas histórias, estéticas e resistências negras e surdas.

A educação constitui um dos territórios mais importantes na construção da identidade de mulheres negras surdas. É nesse espaço que podem ocorrer acesso à Libras, contato com outros sujeitos surdos, circulação de referências negras, construção do conhecimento histórico e desenvolvimento de instrumentos para compreensão crítica das desigualdades. Entretanto, a escola também pode reproduzir silenciamentos.

Campos e Bento (2022) observam que temas relacionados à história e às culturas negras ainda chegam de forma insuficiente às comunidades escolares surdas. Apesar da existência de legislação destinada ao ensino de história e cultura afro-brasileira, estudantes negros surdos podem permanecer afastados desses conteúdos ou acessá-los de maneira episódica.

A consequência desse silenciamento é significativa. Sem referências que permitam compreender o racismo, determinados acontecimentos podem ser interpretados apenas como conflitos individuais ou exclusivamente como discriminação relacionada à surdez. Miranda (2019), ao recuperar pesquisas anteriores, registra situações em que participantes negros surdos apresentaram dificuldades de reconhecer práticas racistas ou de diferenciá-las de outras formas de exclusão.

A educação antirracista de estudantes surdos exige, portanto, acessibilidade linguística e curricular. Não basta inserir conteúdos

sobre relações étnico-raciais em materiais produzidos exclusivamente em português. É necessário assegurar que os debates sejam construídos em Libras e contemplem a experiência negra surda.

Campos e Bento (2022) recuperam estudos segundo os quais o afastamento de sujeitos surdos negros dos movimentos negros pode ser tão intenso que alguns sequer possuem conhecimento dessas organizações. A falta de acesso linguístico compromete, assim, tanto a formação escolar quanto a participação política.

O problema se estende ao ensino superior. Santos e Fernandes (2021) analisam o acesso de estudantes negros surdos a cursos de graduação em Letras Libras e evidenciam a necessidade de articular relações étnico-raciais e surdez no estudo das trajetórias universitárias. O trabalho demonstra que a expansão institucional da educação de surdos não deve ser analisada sem considerar quem consegue efetivamente ocupar esses espaços.

A presença de pessoas surdas no ensino superior cresceu após políticas de reconhecimento da Libras e ampliação dos cursos de Letras Libras, mas desigualdades raciais persistem. Tratar “estudantes surdos” como uma população homogênea pode ocultar diferenças de acesso relacionadas à raça, renda, região e trajetória escolar.

A educação também possui papel decisivo na construção de modelos identitários. Oliveira e Oliveira (2024) mostram que a ausência de referências capazes de articular negritude e surdez afetou

o processo de reconhecimento identitário da participante de sua pesquisa.

Ter professores surdos representa importante referência linguística e cultural, mas a diversidade racial desses profissionais também deve ser considerada. A criança negra surda precisa poder reconhecer a possibilidade de ser simultaneamente negra e surda sem que uma dessas dimensões seja silenciada.

O Feminismo Negro Surdo contribui para repensar essa formação. Oliveira Júnior e Santos, ao analisarem o feminismo negro surdo no contexto da educação inclusiva, argumentam que a comunidade surda não é homogênea e que intersecções de surdez, etnia/raça, gênero e sexualidade devem ser consideradas na construção de práticas educacionais.

Benevides, Macedo e Costa (2020) chegam a conclusão semelhante ao mostrar a reduzida quantidade de estudos relacionando gênero, feminismo negro e educação de surdos. A baixa presença do tema na produção científica repercute na formação docente e na disponibilidade de materiais pedagógicos.

A escola precisa, portanto, ultrapassar uma educação bilíngue compreendida apenas como organização entre Libras e português escrito. A educação bilíngue deve também ser antirracista, intercultural e sensível às relações de gênero. Reconhecer a língua sem reconhecer os sujeitos que a utilizam produz uma inclusão incompleta.

As desigualdades interseccionais prolongam-se para além da escolarização. O acesso ao mercado de trabalho demonstra como gênero, raça, surdez, escolaridade e comunicação produzem barreiras concretas à autonomia econômica.

Souza, Alves e Dombroski (2021) analisam especificamente o acesso da mulher negra surda ao mercado de trabalho e destacam a combinação entre preconceito, racismo, discriminação, baixa escolarização, falta de qualificação e barreiras comunicacionais.

A inserção profissional não depende apenas de possuir uma formação formal. Processos seletivos, entrevistas, treinamentos, comunicação no ambiente de trabalho e possibilidades de progressão profissional podem reproduzir exclusões quando não há acessibilidade linguística.

No caso das mulheres negras surdas, preconceitos raciais e de gênero podem produzir expectativas reduzidas sobre competência e capacidade profissional. A surdez adiciona barreiras comunicacionais que frequentemente são interpretadas pelo mercado como limitações individuais, embora sejam produzidas pela ausência de condições acessíveis.

Souza, Alves e Dombroski (2021) enfatizam que a marginalização da mulher negra surda está vinculada também à insuficiência de políticas públicas e de pesquisas capazes de

caracterizar suas condições concretas de escolarização, renda, qualificação, acesso e permanência no trabalho.

A autonomia econômica deve, assim, ser inserida no debate das territorialidades de (re)existência. O trabalho constitui território no qual reconhecimento e desigualdade são negociados diariamente. A conquista de uma ocupação não elimina automaticamente o racismo, o sexismo e o ouvintismo presentes nas relações profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que as experiências de mulheres negras surdas não podem ser compreendidas por abordagens que isolem gênero, raça ou surdez. A interseccionalidade evidencia que racismo, sexismo, patriarcado, ouvintismo, capacitismo, colonialidade e desigualdades socioeconômicas relacionam-se de formas específicas, produzindo condições particulares de reconhecimento, exclusão e pertencimento.

A produção acadêmica analisada revela avanços importantes, especialmente com a emergência de pesquisas que centralizam narrativas, histórias de vida, literatura negra surda, escrituras e experiências territoriais. Todavia, permanece evidente a escassez de estudos sobre mulheres negras surdas, situação que não pode ser dissociada dos mecanismos históricos de invisibilização epistêmica. Os levantamentos realizados por Miranda (2019), Campos e Bento

(2022) e Tavares (2026) demonstram a necessidade de ampliar esse campo investigativo.

A interseccionalidade mostrou-se necessária justamente porque a identidade surda não constitui experiência homogênea. Mulheres negras surdas vivem situações que não podem ser integralmente compartilhadas por homens negros surdos, mulheres surdas brancas ou mulheres negras ouvintes. A encruzilhada de raça, gênero e surdez cria posições sociais específicas e demanda referenciais igualmente específicos.

A discussão sobre ancestralidade demonstrou que essa categoria se manifesta no corpus sobretudo por meio de referências às raízes, à memória, ao corpo, ao cabelo, à estética negra, às lutas transmitidas entre gerações, aos movimentos sociais e à produção cultural. Ancestralidade, assim compreendida, não corresponde a uma imagem imóvel do passado, mas a uma forma de produção de continuidade entre memória e ação contemporânea.

Nesse processo, o corpo negro surdo torna-se território. Nele inscrevem-se discursos racistas, sexistas e ouvintistas, mas também se constroem linguagens e práticas de resistência. A ressignificação do cabelo e da estética negra observada nas narrativas analisadas demonstra como sentidos anteriormente associados à vergonha podem transformar-se em orgulho, reconhecimento e pertencimento.

A Libras possui papel central nessa constituição. O acesso linguístico não representa somente direito comunicacional, pois participa da formação da subjetividade, da construção da memória, da participação política e do acesso aos demais direitos sociais. A privação linguística, inversamente, pode ampliar vulnerabilidades, restringir a possibilidade de denúncia e produzir formas de epistemicídio.

As territorialidades de (re)existência revelaram-se múltiplas. Elas se encontram no corpo, na língua, na escola, na universidade, no movimento social, na arte, no trabalho, nas redes digitais e nos territórios geográficos. As experiências produzidas na Amazônia Tocantina demonstram de modo particularmente significativo que território não é cenário passivo, mas elemento participante da constituição identitária e política.

A literatura negra surda e as escrituras constituem outras territorialidades fundamentais. Quando a poesia sinalizada, os videoregistros e as narrativas de vida são reconhecidas como produções legítimas de conhecimento, altera-se a própria definição de quem pode produzir epistemologia. Mulheres negras surdas deixam de ser apenas objetos da representação acadêmica e tornam-se autoras de discursos sobre a própria existência.

Também se evidenciou que os movimentos sociais constituem territórios ambivalentes. Ao mesmo tempo em que possibilitam

reconhecimento, mobilização e pertencimento, podem reproduzir silenciamentos quando organizados a partir de uma única dimensão identitária. O movimento surdo precisa incorporar de maneira sistemática o debate racial e de gênero, enquanto os movimentos negros e feministas necessitam garantir acessibilidade linguística e reconhecer as especificidades culturais das mulheres surdas.

A educação ocupa posição estratégica para a transformação desse cenário. Uma educação de surdos comprometida apenas com o reconhecimento da Libras permanece insuficiente se não problematiza racismo, gênero, ancestralidade e desigualdade. Da mesma maneira, uma educação antirracista que não garanta acesso linguístico em Libras não alcança plenamente estudantes negros surdos.

Assim, políticas e práticas destinadas às mulheres negras surdas devem ser formuladas de maneira interseccional desde sua concepção, e não adaptadas posteriormente. Educação, saúde, trabalho, cultura, justiça e participação política demandam condições de acessibilidade que considerem simultaneamente os direitos linguísticos, as relações raciais, as desigualdades de gênero e as diferentes territorialidades.

Conclui-se, finalmente, que falar de mulheres negras surdas implica deslocar o foco da invisibilidade para a produção de presença. Reconhecer as violências estruturais permanece indispensável, mas a análise não pode encerrar essas mulheres na condição de vítimas. Elas

produzem literatura, memória, militância, conhecimento, pedagogias, identidades e redes de solidariedade. São essas práticas que transformam espaços historicamente marcados pelo silenciamento em territorialidades de (re)existência.

A mulher negra surda, nessa perspectiva, não ocupa apenas a intersecção de diferentes opressões. Ocupa também a intersecção de diferentes potências: a ancestralidade negra, a experiência visual surda, a língua de sinais, o conhecimento produzido a partir do corpo, a ação coletiva, a criação artística e a capacidade política de reconstruir os sentidos atribuídos à própria existência.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Silvia Lúcia Lopes; MACEDO, Yuri; COSTA, Daniela Adlay de Arruda. Educação de surdos numa perspectiva do Feminismo Negro. **Revista Odisseia**, Natal, v. 5, n. 1, p. 40-59, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1983-2435.2020v5n1ID19796>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/19796>. Acesso em: 10 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: Revista Internacional de Relações Étnicas**, v. 6, n. 1, p. 209-232, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v6i01.8533>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/odeere/article/view/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.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257202>.

Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/57202>. Acesso em: 22 jul. 2026.

CRUZ, Daniela de Carvalho; RODRIGUES, Rejane Lopes. A interseccionalidade de uma mulher surda, negra, lésbica e feminista na poética de Yanna Porcino. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 223-236, jul./dez. 2025. DOI:

<https://doi.org/10.20395/revesp.2025.63.1.223-236>. Disponível em:

<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1955>.

Acesso em: 28 jul. 2026.

FERREIRA, Charliane Oliveira; SILVA, Samara Louise da Cunha; OLIVEIRA, Carlos Alberto Mathias de; STELLA, Paulo Rogério.

Resistir para existir: uma análise de narrativas de mulheres surdas e negras sobre suas (re)existências. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 23, p. 126-147, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2022.v23.38325>. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/38325>.

Acesso em: 31 jul. 2026.

MIRANDA, Viviane Marques. Surdez com recorte racial: estado da arte no Brasil de 2012-2017. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e13, p. 1-22, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.5902/1984686X28229>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28229>.

Acesso em: 2 ago. 2026.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Matias de; STELLA, Paulo Rogério. A cor do sinal: circulação de discursos racistas em sinais da Libras.

Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 63, n. 3, p. 508-525, set./dez. 2024. DOI:

<https://doi.org/10.1590/01031813v63320248676265>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/pp7Ctxk5ZFJJ5s6CKRyKbzb/>. Acesso em: 5 ago. 2026.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo de; OLIVEIRA SANTOS, Eliana Rosa de. O feminismo negro surdo na educação inclusiva. Revincluso: **Revista Inclusão & Sociedade**, v. 2, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36942/revincluso.v2i1.848>. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/848>. Acesso em: 8 ago. 2026.

OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A integralidade do ser de uma mulher-negra-surda: rupturas com a opressão colonial do ser surdo. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 3, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i3.1561>. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1561>. Acesso em: 12 ago. 2026.

SANTOS, Ícaro Augusto; REZENDE, Tânia Ferreira. Letramentos dos corpos: direitos linguísticos e existenciais das pessoas negras surdas. **Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 1, e104, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644464791>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64791>. Acesso em: 17 ago. 2026.

SANTOS, Rhaul de Lemos; FERNANDES, Sueli de Fátima. Negros/as surdos/as: um estudo sobre o acesso a cursos de graduação em Letras Libras. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5339>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5339>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SANTOS, Rhaul de Lemos; FERNANDES, Sueli de Fátima; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Negros/as surdos/as: reflexões sobre interseccionalidades e resistências. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.

26, n. 1, p. 121-139, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v26i1.6754>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/25728>. Acesso em: 15 jul. 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 Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 16, edição especial, p. 449-472, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2023.v16.c.1.p.449-472>. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1634>. Acesso em: 22 jul. 2026.

SIQUEIRA, Renata Ferreira; OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. Contextos educativos e movimento social surdo: escrevivências de uma mulher-negra-surda na Amazônia Tocantina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 21, e26269, p. 1-18, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.21.26269.023>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/26269>. Acesso em: 28 jul. 2026.

SIQUEIRA, Renata Ferreira; PINTO, Benedita Celeste de Moraes. O ressignificar-se da mulher-negra-surda no movimento surdo, no município de Igarapé-Miri/PA. **ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 21703-21720, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n5-042>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4831>. Acesso em: 31 jul. 2026.

SOUZA, Silvieli Cristina da Silva; ALVES, Vanessa Cristina; DOMBROSKI, Simone Gardes. A mulher negra e surda e o acesso ao mercado de trabalho. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 5, p. 50023-50028, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n5-414>. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/30019>. Acesso em: 2 ago. 2026.

STUMPF, Marianne Rossi; REZENDE-CURIONE, Patrícia Luiza Ferreira; SOUZA, Joyce Cristina. Epistemicídio surdo, privação e violência linguística: estudo de caso de Sônia, uma mulher negra surda. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 94-106, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.94-106>. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1783>. Acesso em: 5 ago. 2026.

TAVARES, Andreia. Interseccionalidade e invisibilidade: um mapeamento das pesquisas sobre mulheres negras surdas. **READ: Revista de Estudos Anarquistas e Decoloniais**, v. 6, n. 2, 2026. DOI: <https://doi.org/10.59488/6311>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/read/article/view/71994>. Acesso em: 8 ago. 2026.

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRADUTORES- INTÉRPRETES E PESQUISADORES: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DESAFIOS SOCIOLINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

 <https://doi.org/10.68044/313hbb06>

Rosinéia Dos Santos Aragão Sanches ¹

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual De Maringá.

Angelisa Goebel ²

Graduada em Pedagogia – Educação Especial e em Pedagogia – Pedagogo da Sala de Aula pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atua na área da educação, com experiência em educação de surdos, Libras e formação de professores.

Gleison Fabian Rocha ³

Doutorando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor da rede municipal de ensino Rondonópolis - MT.

Débora Gonçalves Ribeiro Dias ⁴

Doutora em Educação Especial na Universidade Federal São Carlos (UFSCar). Docente de Libras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Leonardo Adonis de Almeida ⁵

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

Maiara Spilari De Souza ⁶

Especialista em Tradução e Interpretação em Libras pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) e em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE).

RESUMO: Este artigo analisa a formação de professores, tradutores-intérpretes de Libras-Português e pesquisadores no contexto da educação de surdos, considerando as políticas linguísticas e os desafios sociolinguísticos relacionados à consolidação da educação bilíngue. Objetiva-se discutir as relações entre formação profissional, reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), direitos linguísticos e participação das comunidades surdas nos espaços educacionais e acadêmicos. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre formação docente, tradução e interpretação de línguas de sinais, políticas linguísticas, educação bilíngue e produção acadêmica em Libras. As análises evidenciam que o reconhecimento jurídico da Libras ampliou a formação de profissionais, a criação de cursos específicos e a presença de sujeitos surdos no ensino superior, embora permaneçam desigualdades entre Libras e língua portuguesa nos currículos e nas práticas institucionais. Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue requer políticas integradas de formação, valorização dos profissionais, fortalecimento da produção científica em Libras e participação efetiva das comunidades surdas na construção das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação de surdos; Formação profissional; Libras; Políticas linguísticas; Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil constitui um campo marcado por transformações históricas, políticas, educacionais e linguísticas que ultrapassam a discussão estritamente metodológica acerca de como ensinar estudantes que não ouvem. Trata-se de um domínio atravessado por disputas em torno do estatuto das línguas, da definição dos sujeitos, da organização institucional da escolarização, das políticas de formação profissional e das formas pelas quais a comunidade surda participa da produção, circulação e legitimação do

conhecimento. Nessa perspectiva, analisar a formação de professores, tradutores-intérpretes e pesquisadores implica compreender que esses sujeitos profissionais não ocupam posições neutras no campo educacional: suas práticas estão diretamente relacionadas às concepções de língua, surdez, bilinguismo, inclusão, diferença e direito linguístico que orientam as instituições nas quais atuam.

A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileiras modificou de maneira significativa o debate educacional. A partir do reconhecimento legal da Libras e das regulamentações posteriores, ampliou-se a necessidade de formação de profissionais capazes de atuar em contextos linguisticamente diversos. A legislação repercutiu nos cursos de licenciatura, na formação de professores de Libras, no surgimento e ampliação de cursos de Letras-Libras, na formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português e na própria presença de estudantes, docentes e pesquisadores surdos nas instituições de educação superior. Muttão e Lodi (2018) assinalam que as novas políticas educacionais voltadas aos estudantes surdos foram diretamente relacionadas às reivindicações das comunidades surdas, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Libras e à defesa da educação bilíngue.

A incorporação da Libras aos cursos de formação de professores representou uma conquista política relevante, mas não eliminou as contradições que caracterizam a preparação docente para

a educação de surdos. A formação de um profissional capaz de compreender a singularidade linguística dos estudantes surdos não pode ser reduzida ao contato introdutório com sinais ou a uma disciplina isolada no currículo. O problema é mais amplo: envolve o conhecimento da educação bilíngue, das relações entre Libras e língua portuguesa, dos aspectos culturais e históricos das comunidades surdas, das especificidades da aprendizagem mediada por uma língua visuoespacial e das condições sociolinguísticas necessárias ao desenvolvimento da primeira língua da criança surda.

A revisão sistemática realizada por Muttão e Lodi (2018), com pesquisas produzidas entre 1995 e 2014, evidencia justamente essa problemática. As autoras localizaram 35 pesquisas e concluíram que, em grande parte dos estudos analisados, a formação inicial não contemplava adequadamente as especificidades da educação de surdos. Segundo as autoras, “as especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina Libras” (Muttão; Lodi, 2018, p. 49). A afirmação evidencia uma das contradições centrais das políticas formativas: ao mesmo tempo que a inclusão da Libras nas licenciaturas representa reconhecimento institucional, a atribuição a uma única disciplina da responsabilidade pela preparação do professor tende a produzir expectativas que excedem suas possibilidades curriculares.

Kendrick e Cruz (2020) aprofundam essa questão ao investigarem o espaço ocupado pela disciplina de Libras em um curso de licenciatura. Os resultados apontam a existência de hierarquias curriculares que determinam quais saberes são considerados centrais e quais permanecem em posições periféricas. No contexto investigado, a Libras aparece como disciplina implementada por determinação legal e com pouca mobilidade na estrutura curricular, embora lhe seja atribuída a responsabilidade de preparar o pedagogo para a escolarização de estudantes surdos. Essa configuração permite identificar um desafio de natureza sociolinguística: o reconhecimento formal de uma língua minoritária ou minorizada não significa, necessariamente, redistribuição efetiva de poder entre as línguas presentes no espaço universitário.

As políticas de formação docente precisam, portanto, ser examinadas conjuntamente às políticas linguísticas. Não se trata somente de perguntar quantos professores cursaram Libras, mas de questionar quais concepções de língua são legitimadas pelos currículos, quais espaços são concedidos à Libras como língua de instrução, quais sujeitos são reconhecidos como produtores de conhecimento e como as relações assimétricas entre Libras e língua portuguesa permanecem inscritas nas instituições educacionais.

A dimensão política dessa discussão é destacada por Rodrigues e Beer (2016), para quem a educação de surdos deve ser compreendida

considerando as relações entre direitos, políticas e línguas. Os autores sustentam que os direitos humanos linguísticos são fundamentais para o exercício dos demais direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais dos sujeitos surdos. A questão linguística, portanto, não constitui aspecto complementar da escolarização, mas dimensão estruturante da cidadania e da participação social.

Fernandes e Moreira (2014), ao analisarem as políticas brasileiras de educação bilíngue, também chamam atenção para as disputas ideológicas presentes desde a década de 1990 entre política linguística e políticas de educação inclusiva. Para as autoras, a situação bilíngue dos estudantes surdos foi frequentemente diluída no debate mais amplo da inclusão das pessoas com deficiência, o que pode deslocar a centralidade da língua de sinais e das condições concretas para a constituição de comunidades linguísticas.

Essa tensão produz consequências diretas para a formação profissional. Um professor formado prioritariamente segundo pressupostos monolíngues pode encontrar dificuldades para compreender um espaço escolar constituído por duas línguas de modalidades distintas. Da mesma forma, um tradutor-intérprete que domine Libras e português, mas não tenha sólida formação tradutória, ética, educacional e sociolinguística, poderá ter sua atuação reduzida a uma concepção mecânica de substituição de códigos. Também pesquisadores surdos encontram desafios quando instituições

acadêmicas reconhecem formalmente a Libras, mas mantêm práticas de produção, avaliação, publicação e circulação do conhecimento estruturadas quase exclusivamente em língua portuguesa escrita.

Nesse contexto emerge a importância do tradutor e intérprete de Libras-Português. A ampliação da participação dos surdos na educação básica, no ensino superior, em eventos científicos, serviços públicos e outros espaços institucionais produziu crescente demanda por profissionais capazes de estabelecer mediação entre Libras e português. Lacerda e Gurgel (2011), em investigação com tradutores-intérpretes atuantes no ensino superior brasileiro, demonstraram a diversidade de trajetórias de formação e de ingresso profissional desses sujeitos. As autoras salientam que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior requer condições de acessibilidade linguística e que conhecer o perfil dos intérpretes contribui para pensar as necessidades de sua formação profissional.

A formação desses profissionais passou por uma transformação relevante. Historicamente, muitos intérpretes desenvolveram suas competências em comunidades surdas, associações, espaços religiosos e relações cotidianas com usuários de línguas de sinais. Posteriormente, a profissionalização e a expansão dos cursos superiores deslocaram parte significativa dessa formação para as universidades. Martins e Nascimento (2015) analisam justamente a transição da formação comunitária para a formação

universitária, considerando as mudanças produzidas pelas políticas públicas e pela institucionalização dos cursos voltados à tradução e interpretação de Libras-Português. O estudo ressalta que esse deslocamento não elimina a importância das experiências construídas junto às comunidades surdas, mas exige novas relações entre saberes comunitários, conhecimento acadêmico e profissionalização.

A profissionalização do TILSP, entretanto, não pode ser compreendida somente pela existência de cursos e diplomas. Duarte, Cruz e Faria (2021) identificaram, entre os profissionais pesquisados, uma demanda por maior equilíbrio entre teoria e prática na formação superior. Os resultados demonstram que os participantes percebiam carência de conteúdos práticos e defendiam formação que valorizasse de maneira equilibrada Libras e português, já que a atividade profissional envolve um par linguístico e não apenas o conhecimento isolado de uma das línguas.

Há ainda um terceiro sujeito fundamental nesta discussão: o pesquisador. A ampliação do acesso de pessoas surdas à graduação e à pós-graduação, associada ao desenvolvimento dos estudos linguísticos da Libras e dos Estudos Surdos, produziu novas condições de autoria e de produção científica. Entretanto, a formação do pesquisador surdo apresenta desafios específicos quando a língua na qual esse sujeito produz conhecimento não encontra condições institucionais equivalentes às oferecidas à língua portuguesa.

Silva (2017) observa que o registro formal e a produção acadêmica diretamente em Libras ainda encontravam limitações no espaço universitário, especialmente pela carência de materiais voltados aos gêneros acadêmicos em língua de sinais. Para o autor, produções científicas em Libras não são apenas formas alternativas de apresentação de uma pesquisa; constituem instrumentos de política linguística capazes de ampliar os domínios de uso da língua e consolidar comunidades acadêmicas surdas.

Consequentemente, formação docente, formação do tradutor-intérprete e formação de pesquisadores integram uma mesma problemática sociolinguística. Nos três casos, encontra-se a disputa pela legitimidade da Libras em instituições historicamente organizadas segundo pressupostos monolíngues. O reconhecimento jurídico é condição indispensável, mas insuficiente quando não acompanhado de políticas de formação, currículos, espaços de circulação linguística, produção de materiais, presença de profissionais qualificados e participação efetiva das comunidades surdas na definição das políticas que lhes dizem respeito.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre formação de professores, tradutores-intérpretes e pesquisadores e as políticas linguísticas direcionadas à educação de surdos, problematizando os principais desafios sociolinguísticos presentes na consolidação de uma educação bilíngue.

Especificamente, busca-se discutir os limites da formação docente baseada apenas na inserção curricular da Libras; examinar os processos de institucionalização e profissionalização dos tradutores-intérpretes; refletir sobre o papel desses profissionais no contexto educacional; analisar a inserção da Libras na produção científica; e discutir as relações entre direitos linguísticos, políticas públicas, formação profissional e participação das comunidades surdas.

Trata-se de uma discussão teórica desenvolvida a partir de estudos sobre educação bilíngue de surdos, políticas linguísticas, formação docente, tradução e interpretação Libras-Português e produção acadêmica em língua de sinais. A articulação desses campos permite sustentar que a qualidade da educação de surdos depende de uma política formativa integrada, capaz de compreender professores, intérpretes e pesquisadores não como agentes isolados, mas como participantes de ecossistemas educacionais linguisticamente complexos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão contemporânea da educação de surdos exige o reconhecimento de que a língua ocupa posição central na constituição dos processos educacionais. Durante grande parte da história, políticas direcionadas às pessoas surdas foram influenciadas por concepções clínicas da surdez, privilegiando práticas que buscavam normalizar o

sujeito mediante a fala, a audição e a aproximação aos padrões comunicativos da população ouvinte. A mudança em direção a perspectivas socioantropológicas e linguísticas colocou em evidência a experiência visual, a língua de sinais e a existência de comunidades cultural e linguisticamente organizadas.

A transformação, entretanto, não ocorre de maneira linear. As políticas de educação de surdos continuam situadas no encontro entre diferentes discursos: educação especial, inclusão escolar, educação bilíngue, direitos das pessoas com deficiência e direitos das minorias linguísticas. Rodrigues e Beer (2016) argumentam que esses discursos não aparecem separados no cotidiano educacional. Eles se atravessam, convergem em determinados objetivos e divergem quanto aos fundamentos e às formas de organização da educação.

Essa coexistência explica parte das tensões encontradas na implementação da educação bilíngue. A presença física de um estudante surdo em uma escola comum não garante, por si mesma, participação linguística. É necessário perguntar qual língua organiza as interações, em qual língua o conhecimento é apresentado, com quem o estudante pode interagir espontaneamente, qual é a presença de outros usuários de Libras e se existe uma comunidade linguística que possibilite aquisição, desenvolvimento e uso social da língua de sinais.

Sob essa perspectiva, o direito à educação não pode ser dissociado do direito à língua. Rodrigues e Beer (2016) defendem que os direitos humanos linguísticos se relacionam ao conjunto dos direitos humanos, uma vez que o acesso à vida social, política, cultural e educacional é mediado linguisticamente. A escolarização de estudantes surdos demanda, portanto, condições que reconheçam sua especificidade linguística sem reduzir a heterogeneidade da comunidade surda a uma identidade única.

Os autores advertem, igualmente, contra análises excessivamente binárias. Educação especial e educação bilíngue, inclusão e exclusão, surdo e ouvinte, Libras e português não podem ser tratados como pares rígidos que expliquem toda a complexidade da realidade. As comunidades surdas são internamente diversas e os sujeitos apresentam histórias linguísticas, familiares, escolares, raciais, territoriais, geracionais e sociais diferentes. A defesa de direitos linguísticos não deve resultar em homogeneização dos próprios surdos.

Ainda assim, reconhecer a diversidade interna não significa relativizar a centralidade da acessibilidade linguística. Ao discutirem direitos humanos linguísticos, Rodrigues e Beer recuperam a necessidade de que a língua de sinais seja reconhecida nas famílias, na escolarização e nos demais espaços sociais. Citando Rodrigues e Silvério, os autores destacam:

Esses direitos linguísticos expressam a condição bilíngue dos surdos, enfatizando a centralidade da língua de sinais como língua materna, como primeira língua das crianças surdas. Além disso, evidenciam claramente a importância do acesso à língua de sinais na/pela família, da escolarização em língua de sinais e do aprendizado da língua oral como segunda língua [...] ambas as línguas precisam estar presentes e atuantes no processo educacional, sendo reconhecidas, usadas, valorizadas e ensinadas. (Rodrigues; Silvério, 2013, p. 90-91 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 675).

Essa concepção é essencial para compreender por que as políticas de formação ocupam lugar estratégico. Não há educação linguisticamente acessível sem profissionais preparados para construir contextos bilíngues. Entretanto, formar profissionais não significa simplesmente multiplicar cursos rápidos de Libras. A formação precisa inserir a discussão linguística em uma compreensão mais abrangente das relações sociais e institucionais entre línguas majoritárias e minoritárias.

Fernandes e Moreira (2014) mostram que a política educacional brasileira apresenta disputas ideológicas em torno da inclusão e do bilinguismo. Um dos problemas identificados pelas autoras consiste em tratar a Libras prioritariamente como mecanismo de acessibilidade em vez de compreendê-la como língua de uma comunidade. Quando uma língua é equiparada a um recurso instrumental, corre-se o risco de ignorar sua função na constituição de identidades, culturas, redes de interação e comunidades linguísticas.

Nesse sentido, uma política bilíngue não se reduz à presença simultânea de português e Libras no mesmo edifício escolar. A existência de duas línguas não garante bilinguismo institucional. É necessário observar sua distribuição funcional: quem utiliza cada língua, em quais situações, com qual prestígio, para quais atividades, em que etapas da escolarização e com quais possibilidades de produção de conhecimento.

O contexto brasileiro revela justamente uma tensão entre reconhecimento e materialização. Fernandes e Moreira (2014) identificam que as conquistas relacionadas à Libras contribuíram para a criação de cursos, vagas profissionais e novas configurações institucionais. Entre as consequências estão a disciplina de Libras nos cursos de formação docente, cursos de Letras-Libras, bacharelados de tradução e interpretação e concursos na área. Entretanto, as autoras observam que tais avanços convivem com condições escolares que ainda podem não assegurar ambientes sociolinguísticos favoráveis ao uso cotidiano da Libras.

Isso evidencia que a política linguística se materializa também na formação dos profissionais. O currículo de uma licenciatura, os critérios para contratação de professores, a formação oferecida aos intérpretes, as línguas admitidas em trabalhos acadêmicos e os critérios de avaliação de uma dissertação constituem decisões linguísticas. Mesmo quando uma instituição não declara possuir uma

política linguística, suas práticas determinam quais línguas podem ser usadas, por quem, em quais posições e com qual legitimidade.

A formação de professores representa uma das dimensões mais desafiadoras da implementação da educação bilíngue. As mudanças ocorridas nas políticas educacionais ampliaram o ingresso de estudantes surdos em diferentes instituições, mas a formação inicial não acompanhou de maneira uniforme essa transformação. Consequentemente, professores podem receber estudantes surdos sem possuir conhecimentos suficientes sobre Libras, bilinguismo, desenvolvimento linguístico, cultura surda, estratégias visuais ou ensino de português como segunda língua.

Muttão e Lodi (2018) mostram que a formação docente para a educação de surdos passou por diferentes configurações. Em períodos anteriores, existiam habilitações específicas vinculadas à educação especial. Com as mudanças nas políticas educacionais, essas habilitações deram lugar a modelos em que a formação inicial generalista deveria ser complementada por outros processos formativos. A revisão realizada pelas autoras indica, contudo, que muitos estudos identificaram lacunas importantes nesse novo modelo.

O problema não consiste em defender simplesmente o retorno aos antigos formatos de especialização. A questão é reconhecer que a educação bilíngue demanda conhecimentos que precisam estar presentes na formação profissional. Conhecer alguns sinais não

equivale a compreender a estrutura de uma língua visuoespacial; ter contato com Libras não equivale a saber organizar processos pedagógicos em contexto bilíngue; conhecer legislação não significa dominar práticas adequadas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo de estudantes surdos.

Segundo Muttão e Lodi (2018), a obrigatoriedade da Libras nos cursos de formação de professores constituiu avanço resultante de mobilizações políticas, porém as instituições receberam autonomia significativa para definir sua carga horária e conteúdo. As autoras observam, ainda, que outras dimensões previstas na formação, como o trabalho com língua portuguesa escrita como segunda língua, não foram implementadas com a mesma intensidade.

A insuficiência da formação inicial transfere frequentemente para a formação continuada a responsabilidade de resolver lacunas estruturais. Isso explica a recorrência de cursos de extensão, especializações, capacitações e programas à distância dirigidos a professores que já atuam. Muttão e Lodi (2018) identificam que a formação continuada se tornou objeto recorrente das pesquisas analisadas e ressaltam que programas formativos precisam contemplar não somente conhecimentos específicos, mas planejamento, didática, currículo, teorias de aprendizagem e contexto de atuação profissional.

Não se pretende negar a importância da formação continuada. Ao contrário, toda profissão docente exige atualização permanente. O

problema emerge quando a formação continuada é empregada para compensar indefinidamente uma formação inicial que permanece estruturalmente insuficiente. Cursos de curta duração podem contribuir para sensibilização, atualização ou aprofundamento, mas dificilmente substituem uma política curricular ampla.

Kendrick e Cruz (2020) analisam essa questão por meio das hierarquias existentes no currículo. A disciplina de Libras pode ocupar posição institucionalmente periférica, apesar de receber expectativas extremamente elevadas. Essa contradição é significativa: poucas horas são destinadas ao componente curricular, mas espera-se que ele prepare o futuro professor para compreender a língua, a cultura, a legislação, a metodologia e a educação dos estudantes surdos.

A disciplina de Libras continua sendo necessária, mas seus objetivos precisam ser definidos de maneira realista e articulada ao projeto pedagógico dos cursos. Ela pode introduzir o licenciando à Libras, problematizar concepções equivocadas sobre surdez e língua, apresentar fundamentos da educação bilíngue e produzir uma primeira aproximação comunicativa. Não deve, entretanto, ser apresentada como formação suficiente para a docência bilíngue.

Giroto, Martins e Lima também problematizam a inserção da Libras no ensino superior. As autoras partem das transformações relacionadas à ampliação das políticas inclusivas e destacam a necessidade de que os futuros professores compreendam a condição

linguística do estudante surdo. Nas páginas iniciais do trabalho, ressaltam que a presença de Libras nos currículos deve contribuir para superar práticas educacionais baseadas exclusivamente em pressupostos ouvintes e monolíngues.

O Decreto nº 5.626/2005 teve papel decisivo nesse processo, estabelecendo diferentes perfis profissionais relacionados à educação de surdos. Santos, Coelho e Klein (2017) identificam três perfis docentes previstos no documento: professor bilíngue para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; professores das diferentes áreas de conhecimento, que devem estar cientes das singularidades linguísticas dos estudantes surdos; e professor de Libras. O Decreto trata, ainda, da formação do tradutor e intérprete.

Embora esses perfis estejam indicados, as autoras observam uma dificuldade relevante: a formação destinada ao professor bilíngue e aos docentes das diferentes áreas não apresenta o mesmo grau de definição encontrado para o professor de Libras ou para o tradutor-intérprete. A inserção da disciplina de Libras aparece, em grande medida, como estratégia para tornar docentes das diversas áreas “cientes” da singularidade linguística dos estudantes surdos, mas isso não equivale a uma formação pedagógica bilíngue.

A indefinição formativa repercute diretamente no cotidiano escolar. Se o professor não compreende a diferença entre língua de instrução, língua adicional e recurso de acessibilidade, poderá delegar

ao intérprete responsabilidades que pertencem à docência. Se não conhece os princípios de uma pedagogia visual e bilíngue, poderá manter práticas centradas exclusivamente no português oral e escrito e imaginar que a interpretação simultânea corrigirá automaticamente todos os problemas de acesso ao conhecimento.

Por isso, formar professores para a educação de surdos requer superar a lógica segundo a qual o intérprete substitui a necessidade de transformação pedagógica. A acessibilidade linguística produzida pelo TILSP é indispensável em determinados contextos, mas não elimina a responsabilidade do professor pelo planejamento de sua aula, pela organização visual dos conteúdos, pela avaliação, pela interação direta com o estudante e pela construção de um ambiente educacional linguisticamente responsivo.

Também é necessário reconhecer a importância da presença de professores surdos. A formação docente em uma perspectiva bilíngue não deve conceber pessoas surdas apenas como destinatárias das políticas. Professores surdos são sujeitos que produzem conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais a partir de experiências específicas, contribuindo para processos de identificação, aquisição linguística e construção de referências profissionais e acadêmicas para novas gerações.

O reconhecimento da Libras ampliou significativamente a demanda por docentes capazes de ensiná-la. Essa ampliação não

ocorreu somente nas escolas destinadas aos estudantes surdos. A obrigatoriedade de Libras em cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia produziu demanda nas instituições de educação superior e contribuiu para a expansão de espaços de atuação profissional de docentes surdos e ouvintes.

Kumada e Prieto analisam os desdobramentos da política de educação superior sobre a formação do docente de Libras. O estudo examina políticas posteriores ao Decreto nº 5.626/2005 e evidencia a expansão dos cursos de Letras-Libras e a necessidade de compreender como a formação desses profissionais responde às demandas produzidas pela legislação. O resumo do artigo destaca tanto a ampliação da oferta de cursos quanto a insuficiência de egressos para determinadas demandas educacionais.

A questão demonstra como uma mudança de estatuto linguístico produz efeitos no mercado profissional, no sistema universitário e na política educacional. Uma língua que passa a ocupar novos espaços institucionais necessita de professores, materiais didáticos, pesquisas, currículos, sistemas de avaliação, dicionários, recursos tecnológicos e mecanismos de registro. Dessa forma, a formação do professor de Libras não constitui consequência secundária da política linguística; ela é uma das condições para sua implementação.

Ao mesmo tempo, a expansão quantitativa precisa ser acompanhada por discussão sobre qualidade, concepções de língua e participação das comunidades surdas. A formação do docente de Libras envolve conhecimento linguístico aprofundado, fundamentos pedagógicos, didática de línguas, sociolinguística, variação, cultura surda, história da educação de surdos e capacidade de trabalhar com diferentes perfis de aprendizes.

Ensinar Libras como primeira língua para crianças surdas não corresponde à mesma prática de ensiná-la como segunda língua para adultos ouvintes. A formação profissional precisa reconhecer essa diferenciação. Da mesma forma, a docência universitária de Libras não pode limitar-se ao ensino de vocabulários temáticos, pois a formação dos licenciandos requer compreensão de aspectos gramaticais, discursivos, socioculturais e políticos.

Outra questão fundamental diz respeito ao prestígio acadêmico da Libras. Quando a disciplina é concebida exclusivamente como treinamento instrumental, sem diálogo com conhecimentos linguísticos e educacionais, reforça-se uma posição subalterna no currículo. A superação dessa hierarquia depende tanto da formação dos docentes quanto do reconhecimento institucional da disciplina como componente de uma política linguística.

Kendrick e Cruz (2020) mostram que as hierarquias dos saberes se tornam visíveis na própria organização curricular. O

desafio, portanto, não é somente inserir a Libras, mas interrogar o lugar que ela ocupa e as relações que estabelece com os demais componentes da formação.

A trajetória de formação dos tradutores-intérpretes de Libras-Português apresenta características particulares. Antes da institucionalização de cursos específicos, muitos profissionais construíram suas competências por meio da convivência com pessoas surdas, de atividades religiosas, associações comunitárias, relações familiares e práticas sociais. Tais experiências permitiram elevado domínio linguístico e cultural, porém não necessariamente ofereciam formação sistematizada em Estudos da Tradução e da Interpretação.

Martins e Nascimento (2015) identificam esse processo de transição e discutem o novo perfil dos tradutores e intérpretes constituídos no Brasil a partir de políticas públicas que incentivaram a formação universitária. O artigo demonstra que o deslocamento em direção à universidade modifica os critérios de seleção, os processos de qualificação e as formas de legitimação profissional.

A formação comunitária e a formação universitária não precisam ser consideradas mutuamente excludentes. A primeira oferece experiências linguísticas, culturais e interacionais dificilmente reproduzíveis de forma integral em sala de aula. A segunda possibilita sistematização teórica, reflexão ética, desenvolvimento de competências tradutórias, acesso às pesquisas e construção de práticas

supervisionadas. Uma política formativa consistente necessita articular essas dimensões.

Essa articulação é particularmente importante porque conhecer Libras não significa automaticamente saber interpretar. A tradução e a interpretação constituem atividades profissionais complexas que envolvem compreensão discursiva, escolhas linguísticas, antecipação, memória, tomada de decisão, conhecimento temático, preparação, ética e adequação às características das línguas envolvidas.

Rodrigues (2019) analisa cursos de graduação destinados à formação de tradutores e intérpretes Libras-Português em universidades federais brasileiras e identifica elementos comuns e diferenças entre os currículos. Segundo o autor, a formação precisa estar fundamentada tanto em princípios pedagógicos quanto nos Estudos da Tradução e considerar o perfil profissional pretendido, as demandas de atuação e os efeitos da modalidade visuogestual nos processos tradutórios e interpretativos.

Esse último aspecto é decisivo. Libras e português diferem não apenas quanto ao léxico e à gramática, mas também quanto às modalidades de realização. A tradução e a interpretação entre uma língua visuoespacial e uma língua oral-auditiva ou escrita envolvem desafios intermodais. Elementos espaciais, corporais, simultâneos e visuais empregados na Libras precisam ser considerados no processo de formação.

Rodrigues (2019) observa, ainda, que os cursos de graduação analisados apresentam maior concentração de conteúdos relativos aos conhecimentos sobre tradução/interpretação, conhecimentos de áreas específicas e práticas de tradução/interpretação. O autor acrescenta uma questão especialmente relevante para o presente estudo: os componentes diretamente relacionados às ferramentas e metodologias de pesquisa aparecem de modo menos expressivo, uma vez que os cursos têm como objetivo central formar profissionais generalistas, e a formação de pesquisadores tende a ser deslocada para a pós-graduação.

Essa constatação aproxima dois eixos do presente artigo: formação profissional e formação de pesquisadores. Ao formar tradutores-intérpretes capazes de refletir criticamente sobre sua prática, produzir dados e dialogar com pesquisas, aumenta-se a possibilidade de que esses profissionais também contribuam para o desenvolvimento dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais.

Duarte, Cruz e Faria (2021) oferecem outra contribuição importante ao analisarem a visão de profissionais em atuação. Os resultados indicam que teoria e prática precisam permanecer articuladas durante toda a formação. Conforme as autoras, os participantes defendem que experiências práticas sejam distribuídas ao longo da graduação e relacionadas aos conhecimentos teóricos.

Uma formação excessivamente teórica corre o risco de não preparar o estudante para a imprevisibilidade dos contextos de interpretação. Por outro lado, uma formação centrada apenas na prática pode reproduzir hábitos sem possibilitar análise crítica dos processos envolvidos. O equilíbrio entre teoria e prática é, portanto, um princípio formativo, não uma simples divisão de carga horária.

Os dados de Duarte, Cruz e Faria (2021) também revelam trajetórias nas quais profissionais formados em licenciatura em Letras-Libras passaram a atuar como intérpretes, mesmo sendo a licenciatura originalmente destinada à formação docente. Essa situação pode ser compreendida historicamente pela menor oferta inicial de bacharelados específicos e evidencia como o campo profissional se organizou em meio à rápida expansão das demandas por acessibilidade linguística.

A formação específica assume importância crescente à medida que a profissão se especializa. Tradução audiovisual, interpretação educacional, interpretação jurídica, interpretação em saúde, conferências, contextos acadêmicos e tradução de textos científicos apresentam demandas diferentes. Um profissional pode possuir competência linguística elevada e, ainda assim, necessitar de preparação específica para determinado campo.

O contexto educacional apresenta particularidades que tornam a atuação do intérprete especialmente complexa. Diferentemente de

situações pontuais de interpretação, a escola é um ambiente de relações duradouras, avaliações, desenvolvimento cognitivo, construção de vínculos, planejamento pedagógico e produção de conhecimentos. O intérprete está inserido cotidianamente nas relações entre professores, estudantes surdos, colegas ouvintes, gestores e famílias.

Giamlourença e Lacerda (2021) partem justamente da relação entre formação e atuação do tradutor-intérprete no contexto educacional. As autoras destacam que esse profissional é responsável pela acessibilidade comunicativa entre surdos e ouvintes, mas sua atuação escolar também se relaciona às condições educacionais nas quais o processo de interpretação ocorre. Nas páginas iniciais do artigo, salientam que o ambiente educacional produz demandas específicas e que a formação precisa contemplar tanto a tradução/interpretação quanto elementos associados à educação e à inclusão.

A interpretação educacional não pode ser entendida como simples transmissão mecânica. O intérprete lida com conteúdo disciplinares, diferentes gêneros discursivos, objetivos pedagógicos, relações interpessoais e níveis diversos de desenvolvimento linguístico dos estudantes. Por isso, necessita conhecer o contexto e preparar-se para as atividades que serão interpretadas.

Contudo, reconhecer essa complexidade não significa transformar o intérprete em professor do estudante surdo. A indefinição de papéis pode provocar sobrecarga profissional e desresponsabilização do docente. O professor continua responsável pelo ensino; o intérprete é responsável pela mediação linguística e interpretativa. Em muitos contextos, esses profissionais necessitam trabalhar colaborativamente, mantendo claras suas atribuições.

Pereira e Freitas-Reis (2023) mostram que essa delimitação continua em debate. Ao analisarem respostas de 53 intérpretes de diferentes regiões brasileiras, os autores encontraram quatro categorias para descrever o papel do intérprete educacional: colaborador do processo de inclusão, mediador cultural, coformador do estudante surdo e mediador linguístico.

Essas categorias revelam que a prática educacional não cabe em definições excessivamente estreitas. Ao mesmo tempo, exigem cautela. Classificar o intérprete como coformador não pode significar transferir para ele as responsabilidades de planejamento, avaliação e ensino. De modo semelhante, descrevê-lo somente como canal linguístico pode invisibilizar decisões interpretativas e relações culturais que fazem parte do trabalho.

Uma política institucional clara é necessária para organizar essa relação. Professor e intérprete precisam ter acesso antecipado aos materiais, discutir terminologia, conhecer os objetivos das atividades

e planejar estratégias de acessibilidade. Sem essa articulação, o intérprete pode receber conteúdos complexos apenas no momento da aula, reduzindo as condições de preparação e afetando a qualidade da interpretação.

Lacerda e Gurgel (2011) reforçam a necessidade de conhecer os diferentes perfis profissionais atuantes no ensino superior. As trajetórias encontradas pelas autoras variavam significativamente entre regiões e sujeitos, demonstrando que a consolidação da profissão ocorreu de maneira heterogênea no território brasileiro.

Essa heterogeneidade precisa ser considerada nas políticas de formação continuada. Profissionais que ingressaram na profissão por trajetórias comunitárias podem apresentar necessidades diferentes daqueles formados recentemente em bacharelados específicos. Não se trata de estabelecer hierarquia simples entre esses percursos, mas de reconhecer competências e necessidades formativas distintas.

A consolidação profissional também exige compreender que o TILSP trabalha com duas línguas. Duarte, Cruz e Faria (2021) destacam a importância de uma formação equilibrada entre Libras e português. Uma formação que privilegia uma língua e negligência a outra compromete o próprio princípio da tradução, uma vez que a atividade pressupõe competência nas duas línguas e capacidade de compreender seus usos em contextos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a formação de professores, tradutores-intérpretes e pesquisadores constitui dimensão estrutural das políticas linguísticas voltadas à educação de surdos. Não se trata de três processos paralelos e independentes, mas de campos formativos que se encontram na construção das condições sociais, educacionais e acadêmicas necessárias para que a Libras possa exercer plenamente suas funções de língua de interação, instrução, produção cultural e produção científica.

Os estudos analisados demonstram que o reconhecimento jurídico e institucional da Libras produziu importantes transformações. Houve ampliação da presença da língua de sinais nos cursos de formação docente, criação e expansão dos cursos de Letras-Libras, profissionalização dos tradutores-intérpretes, crescimento da presença de estudantes surdos na educação superior e desenvolvimento de novas formas de produção acadêmica em Libras. Essas mudanças representam conquistas produzidas historicamente pelas mobilizações das comunidades surdas e por sua crescente participação nos espaços educacionais e políticos.

Entretanto, reconhecimento não equivale automaticamente à igualdade linguística. Persistem relações assimétricas entre Libras e língua portuguesa, reproduzidas nos currículos, nas práticas pedagógicas, nas formas de avaliação, nos processos seletivos, na

produção científica e na organização institucional. Nesse contexto, o desafio sociolinguístico central consiste em transformar uma política que reconhece a Libras formalmente em uma política capaz de criar ambientes nos quais a língua possa efetivamente circular, produzir conhecimento e estruturar relações educacionais.

No campo da formação docente, verificou-se que a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura constitui avanço importante, mas insuficiente quando tomada isoladamente. Muttão e Lodi (2018) demonstram que pesquisas sobre formação docente identificam lacunas na preparação inicial e recorrente deslocamento das demandas para a formação continuada. Kendrick e Cruz (2020), por sua vez, evidenciam que hierarquias curriculares podem conferir à Libras posição periférica justamente quando se espera que a disciplina responda por extensa gama de conhecimentos relacionados à educação de surdos.

Torna-se necessário superar a expectativa de que uma disciplina introdutória forme, sozinha, professores capazes de atuar plenamente em ambientes bilíngues. A formação para a educação de surdos deve envolver conhecimentos sobre bilinguismo, direitos linguísticos, pedagogia visual, cultura surda, desenvolvimento linguístico, língua portuguesa como segunda língua e organização de ambientes de interação em Libras.

Quanto aos tradutores-intérpretes, os estudos indicam um campo que passou por intensa transformação, deslocando-se progressivamente de trajetórias predominantemente comunitárias para modelos de formação universitária e profissionalização. Essa mudança não elimina a importância dos conhecimentos construídos junto às comunidades surdas. Ao contrário, coloca o desafio de articular experiência linguístico-cultural e conhecimento acadêmico especializado.

A formação do TILSP exige domínio de Libras e português, fundamentos dos Estudos da Tradução e Interpretação, ética, conhecimento das modalidades linguísticas, prática supervisionada e preparação para os diferentes contextos profissionais. Duarte, Cruz e Faria (2021) evidenciam que os próprios profissionais reconhecem a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. Rodrigues (2019) demonstra, por sua vez, que o desenho curricular precisa relacionar princípios tradutológicos, competências, modalidades linguísticas e demandas profissionais.

No espaço educacional, a atuação do intérprete exige delimitação profissional e trabalho colaborativo. O TILSP não substitui o professor, assim como o professor não deve assumir que a simples presença de um intérprete transforma automaticamente uma sala monolíngue em ambiente bilíngue. Pereira e Freitas-Reis (2023) evidenciam a pluralidade de concepções sobre o papel do intérprete,

situado entre mediação linguística, mediação cultural, colaboração com a inclusão e participação no processo formativo. Essa complexidade exige políticas institucionais claras e formação específica.

No que se refere aos pesquisadores, a consolidação de comunidades acadêmicas surdas amplia o próprio campo de possibilidades da Libras. Produções científicas diretamente em língua de sinais modificam relações entre língua e conhecimento e contribuem para a ampliação de gêneros discursivos acadêmicos. Silva (2017) demonstra que essas produções podem funcionar como ferramentas de política linguística, fortalecendo a língua e ampliando seus espaços de uso.

A formação de pesquisadores surdos precisa, por isso, ser incorporada às políticas linguísticas das instituições de educação superior. Não basta disponibilizar intérpretes durante as aulas da pós-graduação. É necessário discutir produção de trabalhos em Libras, processos de orientação bilíngue, bancas acessíveis, registro audiovisual, publicação científica sinalizada, terminologias acadêmicas e critérios adequados de avaliação.

A produção científica em Libras também contribui para romper uma relação histórica na qual pessoas surdas foram predominantemente objetos de discursos construídos por outros sujeitos. Quando pesquisadores surdos ocupam posições de autoria,

orientação, docência e liderança acadêmica, alteram-se não apenas os autores da pesquisa, mas também as possibilidades de formulação dos problemas científicos e das categorias utilizadas para interpretá-los.

As políticas linguísticas precisam, portanto, deslocar-se de uma concepção de acessibilidade baseada exclusivamente na compensação individual para uma perspectiva institucional. O problema não está simplesmente em um professor que ainda não conhece Libras, em um intérprete que necessita aperfeiçoamento ou em um pesquisador que encontra dificuldades de escrita. As barreiras também estão nos currículos, nas concepções institucionais de língua, nas políticas de contratação, na organização das escolas e universidades e na distribuição desigual de legitimidade entre Libras e português.

Fernandes e Moreira (2014) demonstram que as políticas brasileiras de educação bilíngue permanecem atravessadas por disputas entre a centralidade da questão linguística e modelos de inclusão que nem sempre garantem comunidades efetivas de uso da Libras. Santos, Coelho e Klein (2017) igualmente evidenciam que a definição legal de perfis profissionais não elimina indefinições relacionadas à formação necessária para determinadas funções.

Diante disso, conclui-se que uma política consistente para a educação de surdos precisa articular formação profissional, planejamento linguístico, participação comunitária e produção de

conhecimento. A formação de professores deve ultrapassar a sensibilização e produzir competência para contextos bilíngues. A formação dos tradutores-intérpretes deve superar concepções assistencialistas e consolidar-se como formação profissional especializada. A formação de pesquisadores precisa criar condições para que a Libras seja não apenas objeto de investigação, mas língua legítima de construção e divulgação da ciência.

A consolidação da educação bilíngue depende, em última análise, da passagem de uma política de presença da Libras para uma política de participação por meio da Libras. A diferença é substantiva. A primeira pode limitar-se a inserir disciplinas, profissionais e recursos; a segunda transforma relações linguísticas, redistribui espaços de autoria e possibilita que sujeitos surdos participem das decisões educacionais e científicas em sua própria língua.

Assim, professores, tradutores-intérpretes e pesquisadores constituem agentes fundamentais na transformação das relações sociolinguísticas que atravessam a educação de surdos. Quando sua formação está comprometida com direitos linguísticos, bilinguismo, qualidade profissional e protagonismo das comunidades surdas, abrem-se possibilidades para que a Libras deixe de ocupar posições institucionais periféricas e seja reconhecida, de fato, como língua de educação, formação profissional, produção intelectual e cidadania.

REFERÊNCIAS

BENTES, José Anchieta de Oliveira; BENTES, Rita de Nazareth Souza. Materiais do Ministério de Educação do Brasil: das concepções de linguagem às políticas linguísticas para o ensino de surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38402.

DUARTE, Livia Alves; CRUZ, Renata Cristina Vilaça; FARIA, Juliana Guimarães. Formação de tradutores e intérpretes de Libras-português: visão dos profissionais em atuação no mercado de trabalho. **Belas Infieis**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 1-19, 2021. DOI: 10.26512/belasinfieis.v10.n2.2021.33388.

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

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A díade formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 653-668, 2021. DOI: 10.21165/el.v50i2.3135.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7922.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0095.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de Libras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 64-83, 2019. DOI: 10.1590/198053145975.

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

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, número especial 2, p. 78-112, jul./dez. 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p78.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 49-56, 2018. DOI: 10.1590/2175-3539/2018/044.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0200, p. 439-456, 2023. DOI: 10.1590/1980-54702023v29e0200.

RODRIGUES, Carlos Henrique. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil: conteúdos, carga horária e competências. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 145-162, 2019. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v8.n1.2019.12775.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661114.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608148639.

SILVA, Rodrigo Custódio da. Produções acadêmicas em Libras como ferramentas de política linguística das comunidades surdas brasileiras. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 58, p. 107-123, jan./jun. 2017.

CAPÍTULO 11

TECNOLOGIAS DIGITAIS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DOCUMENTAÇÃO TERMINOLÓGICA EM LIBRAS

 <https://doi.org/10.68044/a4x8m861>

Jaqueline Boldo ¹

*Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina.
Docente de Libras (LSB/CCE) /UFSC.*

Leonardo Adonis de Almeida ²

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

Paulo Vinicius Trevisan ³

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Alberto Freiburger Bernardinelli ⁴

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

Valdicley Pereira Campos ⁵

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.

Tainara Melo Santos ⁶

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Educação Bilingue para Surdos pela Universidade Federal do Cariri (UFCA) e graduada em Letras-Libras/Português pela Universidade Estácio de Sá.

RESUMO: Este artigo discute as relações entre tecnologias digitais, inteligência artificial e documentação terminológica em Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerando os processos de formação, registro, organização, circulação e validação de sinais-termo. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre terminologia, lexicografia, glossários especializados, corpora linguísticos, visão computacional, reconhecimento automático e inteligência artificial. A análise evidencia que recursos digitais ampliam as possibilidades de registro audiovisual, organização de bases terminológicas, recuperação de informações e tratamento de grandes conjuntos de dados linguísticos. Entretanto, a utilização da inteligência artificial exige validação humana, critérios linguísticos e respeito à variação regional e sociocultural da Libras. Defende-se que sistemas tecnológicos devem atuar como instrumentos de apoio, e não como autoridades autônomas de legitimação linguística. Conclui-se que corpora multimodais, plataformas interoperáveis e processos participativos de validação podem fortalecer a documentação terminológica, desde que assegurem o protagonismo das comunidades surdas.

Palavras-chave: Libras; documentação terminológica; inteligência artificial; tecnologias digitais; sinais-termo.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente os modos de produzir, registrar, armazenar, analisar e compartilhar conhecimentos linguísticos. No caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), essas mudanças assumem significado particular, uma vez que se trata de uma língua de modalidade visuoespacial cuja materialidade linguística envolve configurações de mãos, movimentos, pontos de articulação, orientações, expressões não manuais, relações espaciais e outros recursos que não podem ser adequadamente documentados apenas por meio da palavra escrita. A emergência e a popularização da gravação digital, dos bancos de vídeos, das plataformas on-line, dos dispositivos

móveis, da computação em nuvem, da visão computacional e, mais recentemente, da inteligência artificial ampliaram significativamente as possibilidades de constituição de acervos linguísticos e terminológicos em Libras.

A documentação lexical das línguas de sinais não nasceu com as tecnologias digitais. A história das produções lexicográficas demonstra a existência de diferentes tentativas de registrar sinais por meio de desenhos, gravuras, fotografias, descrições verbais e outros recursos gráficos. Sofiato e Reily (2014) recordam que, no Brasil, a *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, publicada em 1875, constitui uma das primeiras referências da dicionarização da língua de sinais no país. Essa trajetória evidencia que a necessidade de registro acompanha a própria história das comunidades surdas e das práticas educacionais destinadas a elas. A diferença contemporânea está na possibilidade de representar o movimento, a espacialidade e a simultaneidade de forma audiovisual, tornando os registros progressivamente mais próximos da materialidade efetiva da língua.

Sofiato e Reily (2014) demonstram que a história da dicionarização da Libras esteve associada tanto à necessidade de descrição da língua quanto às demandas de ensino. As autoras registram que os dicionários foram se consolidando como materiais de consulta, ensino e aprendizagem, ainda que apresentassem limitações decorrentes das formas de representação visual disponíveis em

diferentes momentos históricos. O desenvolvimento tecnológico, portanto, não inaugura a documentação lexical da Libras, mas transforma as condições materiais sob as quais essa documentação pode ser realizada.

Essa transformação pode ser observada no deslocamento progressivo dos materiais impressos para recursos baseados em CD-ROM, DVD, páginas eletrônicas, glossários digitais, plataformas de vídeo e bancos de dados on-line. Carvalho e Sofiato (2020) identificam essa trajetória ao analisarem materiais lexicográficos e pedagógicos destinados à educação de surdos, ressaltando que diferentes suportes foram incorporados ao longo do tempo. Os autores mostram que o advento de recursos digitais permitiu maior valorização da imagem em movimento, embora também assinalem a necessidade de aperfeiçoamento das produções on-line e de sua articulação com dados provenientes de corpora linguísticos.

O cenário contemporâneo introduz uma mudança qualitativamente distinta. Não se trata apenas de utilizar tecnologias digitais para disponibilizar vídeos, mas também de empregar recursos computacionais para organizar, recuperar, comparar, anotar e analisar grandes quantidades de dados linguísticos. A documentação terminológica passa, assim, a dialogar com bancos de dados, linguística de corpus, processamento computacional, reconhecimento de padrões, aprendizado de máquina, modelos de inteligência artificial

e visão computacional. Esse movimento estabelece uma zona de contato entre Linguística, Terminologia, Lexicografia, Educação de Surdos, Ciência da Computação e Estudos da Tradução.

A necessidade dessa aproximação decorre, entre outros aspectos, da expansão da Libras para ambientes acadêmicos, científicos e profissionais. À medida que estudantes surdos passaram a frequentar diferentes níveis educacionais e campos especializados do conhecimento, tornou-se cada vez mais evidente a demanda por recursos terminológicos que permitissem expressar conceitos de Biologia, Química, Psicologia, Radiologia, Informática, Programação e inúmeras outras áreas. Albres (2023/2024) demonstra que o desenvolvimento terminológico da Libras está diretamente associado à possibilidade de sua utilização como língua de instrução e de aprendizagem nos diferentes campos do conhecimento.

A terminologia especializada, nesse sentido, não deve ser compreendida como simples tradução lexical de palavras da língua portuguesa para sinais. O sinal-termo se articula a conceitos especializados, aos usos realizados pelas comunidades discursivas, às propriedades linguísticas da Libras e às práticas socioculturais das comunidades surdas. A documentação desses sinais requer, consequentemente, procedimentos que ultrapassem a criação pontual de equivalências. É necessário registrar definições, variantes, contextos de utilização, fontes, áreas de especialidade, informações

linguísticas, responsáveis pela validação e, quando possível, ocorrências autênticas em corpus.

A revisão sistemática realizada por Albres (2023/2024) evidencia simultaneamente o crescimento e as lacunas desse campo. A autora analisou centenas de publicações e identificou uma produção relevante de pesquisas sobre sinais-termo, glossários, dicionários e lexicologia, mas também constatou a necessidade de aprofundamento conceitual e de diversificação das áreas contempladas. A própria autora ressalta:

A produção de sinais-termos para as áreas do conhecimentos que são ensinadas nas escolas e universidades, haja vista que a “falta de sinais” é compreendida como um dos principais determinantes negativos do desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos [...] provocando a necessidade de criação de materiais e o registro em fichas terminológicas [...], contribuindo com os professores, alunos e intérpretes na interação em sala de aula. (Albres, 2023/2024, p. 3).

O trecho evidencia que a discussão terminológica possui consequências educacionais imediatas. Quando conceitos especializados não dispõem de formas lexicalizadas amplamente documentadas ou quando os profissionais envolvidos no processo educacional desconhecem as variantes existentes, surgem dificuldades adicionais para a mediação dos conteúdos. Isso, entretanto, não significa que todo conceito deva necessariamente corresponder a um sinal único, fixo e nacionalmente uniforme. Línguas naturais

apresentam variação, mudança, criatividade lexical e diferentes soluções discursivas. O desafio central da documentação contemporânea consiste justamente em registrar essa diversidade sem transformar o glossário em instrumento de apagamento da variação.

Ferreira et al. (2024) identificam situação semelhante ao investigar terminologias científicas. O estudo constatou tanto a escassez de sinais para determinados conceitos quanto a existência de formas diferentes para alguns itens disponíveis. Os autores defendem maior articulação entre grupos de pesquisa e a produção de ambientes compartilhados de consulta, de maneira que materiais já desenvolvidos possam ser conhecidos por estudantes, pesquisadores, docentes e tradutores-intérpretes.

A inteligência artificial acrescenta novas possibilidades e, simultaneamente, novos problemas a essa discussão. Algoritmos de visão computacional podem auxiliar na identificação de pontos corporais, mãos e face; modelos de aprendizagem de máquina podem classificar padrões; sistemas semiautomáticos podem sugerir anotações; e modelos generativos podem auxiliar na recuperação, sistematização e explicação de informações. Contudo, esses mesmos recursos podem reproduzir erros, apagar variantes, privilegiar dados de determinados grupos regionais, confundir gestos com estruturas linguísticas e produzir informações inexistentes quando utilizados sem validação especializada.

Galasso (2026) propõe uma das aproximações mais recentes entre inteligência artificial, corpus lexicográfico e variação da Libras. O autor parte justamente do problema da ausência de corpora lexicográficos de grande escala com anotação querológica e propõe uma arquitetura que articula Linguística de Corpus, Visão Computacional e Sociolinguística Computacional. A proposta utiliza estimativa de poses, representações vetoriais, anotação semiautomática, modelos computacionais e validação humana, preservando a variação linguística como objeto de investigação em vez de simplesmente tratá-la como erro ou ruído.

Paralelamente, experiências voltadas ao reconhecimento automático demonstram o crescimento desse campo. Morais et al. ([s.d.]) utilizaram recursos de aprendizado de máquina, Python, *scikit-learn* e MediaPipe para investigar reconhecimento de Libras. No conjunto experimental descrito pelos autores, foram extraídos pontos de referência das mãos, face e corpo e comparados modelos de aprendizagem de máquina, com resultados que indicaram melhor desempenho quando informações corporais e faciais foram incorporadas à representação dos sinais. Trata-se de um resultado relevante por enfatizar que a Libras não pode ser reduzida exclusivamente à configuração das mãos.

No campo da inteligência artificial generativa, Marques e Leite (2025) investigaram respostas produzidas por ChatGPT, Gemini e

Copilot acerca da Libras e da comunidade surda. No recorte analisado, as ferramentas foram capazes de produzir informações consideradas adequadas em diversas situações, mas também apresentaram conteúdos inexistentes ou incorretos. O estudo é particularmente relevante porque a avaliação contou com professor surdo de Libras e porque seus resultados reforçam a necessidade de verificação humana antes que respostas geradas por sistemas de inteligência artificial sejam utilizadas como materiais educacionais ou referências linguísticas.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo discutir as relações entre tecnologias digitais, inteligência artificial e documentação terminológica em Libras, com atenção aos processos de formação, registro, organização, circulação e validação de sinais-termo. Busca-se compreender de que modo glossários digitais, dicionários eletrônicos, videotecas, corpora linguísticos, sistemas de reconhecimento e ferramentas de IA podem contribuir para a consolidação de infraestruturas terminológicas da Libras sem comprometer a diversidade linguística, a participação das comunidades surdas e a precisão conceitual.

A discussão é desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, tomando como corpus estudos sobre terminologia da Libras, lexicografia, glossários especializados, documentação em vídeo, tecnologias digitais, corpora, inteligência

artificial, reconhecimento automático e visão computacional. O percurso argumentativo considera a documentação terminológica como atividade linguística, tecnológica, educacional e sociopolítica, uma vez que a decisão sobre o que registrar, como representar e quem valida determinado sinal produz efeitos sobre a circulação e a legitimação das formas linguísticas.

Defende-se que tecnologias digitais e inteligência artificial possuem grande potencial para ampliar a escala, a precisão e a acessibilidade da documentação terminológica em Libras, mas sua contribuição depende da construção de modelos que reconheçam a língua em sua complexidade. A automação deve atuar como instrumento auxiliar de pesquisadores e comunidades, e não como instância autônoma de decisão linguística. Em especial, sistemas computacionais destinados ao registro lexical precisam incorporar variação regional, informações contextuais, histórico das formas registradas, critérios transparentes de validação e protagonismo de usuários surdos, evitando que eficiência computacional seja confundida com legitimidade linguística.

REFERENCIAL TEÓRICO

A expansão de uma língua para diferentes domínios sociais produz novas demandas lexicais. Quando uma língua passa a ser utilizada de maneira crescente em escolas, universidades, eventos

científicos, ambientes profissionais, serviços públicos e produção acadêmica, torna-se necessário expressar conceitos especializados que anteriormente podiam não circular com frequência em determinadas comunidades discursivas. Esse processo não representa insuficiência linguística, mas uma manifestação ordinária da dinamicidade lexical que caracteriza as línguas naturais.

No contexto da Libras, a ampliação do acesso de pessoas surdas à educação básica, ao ensino superior e à pós-graduação produziu novas condições para a circulação de discursos científicos. Termos próprios de diferentes campos passam a integrar aulas, traduções, interpretações, conferências, materiais didáticos e produções científicas sinalizadas. Consequentemente, cresce a demanda por identificação, análise, criação, negociação, validação e documentação de sinais-termo.

Albres (2023/2024) situa esse processo no interior das transformações educacionais vivenciadas pelas comunidades surdas. A autora explica que a consolidação de perspectivas bilíngues, nas quais a Libras ocupa posição de língua de instrução, implica desenvolvimento terminológico capaz de sustentar a mediação de conhecimentos provenientes de distintas áreas. A terminologia torna-se, portanto, componente da própria acessibilidade linguística.

A revisão realizada por Albres também mostra que as pesquisas terminológicas em Libras estão associadas à identificação

de processos de construção de novos sinais-termo, à elaboração de critérios terminográficos e à produção de dicionários e glossários. Isso demonstra que o trabalho terminológico não se encerra no momento de criação de um sinal. A forma precisa ser descrita, relacionada a um conceito, organizada em uma estrutura de consulta e contextualizada em relação aos usos realizados pela comunidade.

Outro aspecto importante é a diferença entre léxico geral e terminologia especializada. Um dicionário de uso geral busca representar parte ampla do vocabulário de uma língua, enquanto uma obra terminológica se concentra em conceitos e unidades linguísticas relacionadas a um domínio específico. Psicologia, Radiologia, Biologia, Química e Programação, por exemplo, possuem sistemas conceituais próprios. Um sinal-termo destinado a representar determinado conceito especializado precisa ser compreendido no interior dessas relações.

Essa característica explica por que a tradução direta de uma palavra em português não é suficiente. Um mesmo vocábulo pode assumir valores distintos em diferentes áreas, ao passo que conceitos técnicos podem exigir explicitação visual, classificadores, construções descritivas ou formas lexicalizadas específicas. Assim, a documentação terminológica deve começar pela compreensão conceitual e não pela busca de uma equivalência formal entre palavras e sinais.

A importância desse princípio pode ser percebida na afirmação recuperada por Albres ao discutir trabalhos anteriores. Tuxi observa que “o processo de criação dos sinais, assim como dos sinais-termo, é ainda uma área do conhecimento científico com poucas pesquisas realizadas e publicadas” (Tuxi, 2017, p. 51 *apud* Albres, 2023/2024, p. 3). Na mesma discussão, Moreira alerta que a ausência de bases conceituais pode comprometer a compreensão do conteúdo por pessoas surdas (Moreira, 2020, p. 1 *apud* Albres, 2023/2024, p. 3).

Essas observações são especialmente relevantes diante do crescimento de sistemas automáticos. Uma inteligência artificial pode localizar associações frequentes entre palavras e determinadas sequências visuais, mas frequência não equivale necessariamente a adequação terminológica. A decisão de considerar determinado sinal como correspondente a um conceito especializado requer análise das práticas discursivas, do domínio de conhecimento, das variantes e da comunidade que efetivamente emprega aquela forma.

A própria configuração do sinal-termo precisa ser considerada em sua dimensão linguística. Os dados lexicais de Libras envolvem parâmetros articulatórios e relações morfológicas e semânticas que podem participar da construção da unidade. Martins e Bidarra (2023), ao discutirem o desenvolvimento do DicELibras, analisam mecanismos e relações nos níveis morfofonético, morfossintático e semântico-lexical, demonstrando que a elaboração de uma estrutura

computacional para um dicionário de Libras precisa partir da organização linguística dos sinais.

Isso significa que a tecnologia deve ser modelada a partir da língua, e não a língua simplificada para se adequar à tecnologia. Um sistema construído apenas em torno de uma lista de palavras em português acompanhadas de vídeos corre o risco de reproduzir uma perspectiva bilíngue assimétrica, na qual a língua portuguesa organiza conceitualmente a base e a Libras aparece somente como representação complementar. Para superar essa lógica, bancos terminológicos podem incorporar mecanismos de busca diretamente relacionados aos parâmetros da Libras, às áreas conceituais, às variantes e às relações semânticas entre sinais.

A produção de sinais-termo também envolve processos coletivos de negociação. Martins e Stumpf (2016), em pesquisa sobre terminologias da Psicologia, coletaram sinais utilizados por profissionais surdos de diferentes regiões. O estudo registrou 23 autores da Psicologia e 28 sinais-termo, enfatizando justamente a importância de documentar variantes e disponibilizá-las à comunidade acadêmica surda.

A presença de variação mostra que a documentação não deve ser confundida com imposição de uma única forma. Determinados grupos podem desenvolver soluções diferentes para o mesmo conceito, e essas soluções podem circular simultaneamente. O registro

terminológico pode funcionar como instrumento para tornar visível essa diversidade, permitindo comparar formas, conhecer procedências regionais e compreender quais variantes circulam em determinados contextos.

Essa perspectiva é particularmente importante quando se discute “padronização”. Em terminologia científica, alguma estabilidade é necessária para favorecer a comunicação, especialmente em contextos educacionais e profissionais. Contudo, estabilidade comunicativa não significa obrigatoriamente eliminação das variantes. Uma plataforma terminológica pode indicar uma forma mais recorrente em determinado domínio, registrar alternativas regionais e apresentar informações acerca da validação e circulação de cada uma delas.

O desafio consiste em substituir a ideia de padronização absoluta por práticas de harmonização documentada. Nessa perspectiva, o objetivo não é declarar que apenas um sinal é correto, mas fornecer informação suficiente para que usuários compreendam as formas existentes e tomem decisões comunicativas fundamentadas. O registro histórico das alterações e das variantes torna-se, assim, tão relevante quanto a apresentação da entrada principal.

A documentação terminológica digital em Libras precisa ser compreendida a partir da tradição lexicográfica que a antecedeu. Leôncio e Zavaglia (2021) realizam um resgate histórico das

produções lexicográficas das línguas de sinais, identificando a passagem de listas e materiais elementares para manuais, glossários e dicionários mais complexos. As autoras demonstram que os diferentes formatos estão relacionados às necessidades sociais, educacionais e linguísticas de cada período.

No Brasil, Sofiato e Reily (2014) identificam a *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, de Flausino da Gama, publicada em 1875, como marco histórico da produção lexicográfica de língua de sinais. O material continha centenas de verbetes ilustrados e organizados por categorias semânticas, utilizando gravuras para representar os sinais. A existência dessa obra demonstra que a relação entre visualidade, registro lexical e educação de surdos antecede amplamente a era digital.

Ao mesmo tempo, os limites da representação estática foram se tornando progressivamente evidentes. Um desenho ou fotografia pode representar uma configuração de mão ou determinada fase de um gesto, mas dificilmente registra com plena precisão aspectos temporais, mudanças de orientação, trajetórias, simultaneidade e componentes não manuais. Sofiato e Reily (2014) observaram dificuldades de estudantes ouvintes na interpretação de imagens encontradas em dicionários, mostrando que a visualidade estática não é automaticamente transparente.

As autoras acrescentam uma questão pedagógica decisiva:

Para ouvintes que se utilizam dos dicionários de línguas de sinais, os verbetes podem servir como suporte de memória [...] Entretanto, é importante lembrar que os dicionários contêm palavras isoladas e não combinadas em construções frasais específicas da língua. A tentativa de formar frases semelhantes ao português com sinais de Libras gera equívocos gramaticais, pois Libras e português são línguas de estruturas diferentes. (Sofiato; Reily, 2014, p. 112).

Essa observação continua pertinente para glossários digitais contemporâneos. A substituição do desenho pelo vídeo resolve parte do problema representacional, mas não transforma automaticamente uma coleção de sinais isolados em documentação linguística completa. Um vídeo pode mostrar adequadamente como um item lexical é articulado e ainda assim não informar como ele se comporta em construções sintáticas, como varia em diferentes contextos ou quais relações semânticas estabelece com outras unidades.

Por isso, o avanço tecnológico precisa ser acompanhado por avanço metodológico. Um dicionário eletrônico pode incorporar recursos impossíveis no material impresso: múltiplos vídeos de uma mesma entrada, câmera lenta, diferentes ângulos, exemplos contextualizados, variantes regionais, busca por parâmetros, hiperlinks entre conceitos, atualização contínua e ferramentas de pesquisa. Entretanto, a qualidade desse sistema depende da estrutura linguística e terminográfica que sustenta os dados.

Carvalho e Sofiato (2020) demonstram historicamente a passagem de materiais impressos para CD-ROM, DVD e recursos on-line. Na avaliação dos autores, os suportes digitais favoreceram a representação das línguas de sinais pelo movimento, mas as produções on-line ainda exigem aperfeiçoamento, inclusive por meio de maior fundamentação em corpora. Essa conclusão estabelece uma ponte direta entre lexicografia e tecnologias contemporâneas: digitalizar não significa simplesmente converter uma obra impressa em vídeo, mas explorar novas possibilidades de organização do conhecimento.

Albres (2023/2024) também recupera esse percurso ao observar a incorporação da videogravação, inicialmente em obras distribuídas em CD-ROM e posteriormente em glossários hospedados on-line. A autora identifica ainda uma produção realizada por integrantes das próprias comunidades surdas em blogs, canais de YouTube e redes sociais.

A multiplicação desses espaços produz uma situação paradoxal. De um lado, democratiza a produção e a circulação lexical, permitindo que grupos acadêmicos, professores, estudantes, intérpretes e comunidades regionais disponibilizem suas soluções. De outro, fragmenta os registros em dezenas ou centenas de páginas, canais e bases não interoperáveis. Um usuário que busca determinado sinal-termo precisa frequentemente consultar diversas fontes sem

saber se elas utilizam os mesmos critérios ou se registram variantes equivalentes.

Nesse contexto, o desenvolvimento do Dicionário Eletrônico de Libras, o DicELibras, discutido por Martins e Bidarra (2023), aponta para uma etapa mais sofisticada. Os autores não se concentram apenas na apresentação audiovisual dos itens, mas na construção de um modelo on-line monolíngue orientado por macroestrutura e microestrutura lexicográficas. A proposta analisa parâmetros dos sinais, relações morfossintáticas e semântico-lexicais e critérios para organização das entradas.

A implementação computacional, portanto, deixa de ser um elemento periférico e passa a fazer parte da própria arquitetura lexicográfica. Isso permite imaginar bancos de dados nos quais cada entrada não seja apenas “palavra + vídeo”, mas um objeto complexo formado por identificador, domínio, conceito, definição em Libras, definição escrita, forma sinalizada, variantes, informações articulatórias, contexto, relações semânticas, fonte, local de coleta e status de validação.

Esse tipo de estrutura é particularmente adequado à documentação terminológica porque possibilita atualizações sem reconstruir toda a obra. Um novo sinal registrado em determinada região pode ser associado à entrada existente; uma variante pode ganhar novos exemplos; uma definição pode ser revisada; e a história

das alterações pode ser preservada. A tecnologia digital transforma, desse modo, a obra lexicográfica de produto relativamente fechado em infraestrutura documental continuamente atualizável.

Os glossários especializados constituem uma das principais formas pelas quais a terminologia acadêmica e profissional da Libras vem sendo registrada. Diferentes trabalhos do corpus analisado apresentam iniciativas em Psicologia, Radiologia, Ciências Biológicas e Programação, demonstrando que a necessidade terminológica atravessa campos muito distintos do conhecimento.

Martins e Stumpf (2016) pesquisaram sinais-termo relacionados à Psicologia a partir de usuários surdos de diferentes regiões do país. A motivação incluiu justamente a ausência de registro de variantes terminológicas, situação capaz de interferir na negociação de sentidos e conceitos entre integrantes da comunidade acadêmica surda. O resultado foi posteriormente disponibilizado em glossário para facilitar o acesso.

Esse exemplo revela que um glossário pode desempenhar mais de uma função. Ele não é somente ferramenta de consulta imediata, mas também registro de formas linguísticas utilizadas em determinado momento histórico e por determinados grupos. Ao conservar variantes, o material adquire valor para investigações futuras sobre mudança lexical, difusão regional e processos de convencionalização.

Moreira e Murta (2021), por sua vez, desenvolveram glossário de termos da Radiologia destinado ao ensino técnico. Foram produzidos 31 vídeos com termos de uso cotidiano no setor, sinalizados em Libras e acompanhados de legendas em português. A equipe responsável incluía docentes, estudante ouvinte, estudante surdo do curso técnico de Radiologia, intérprete de Libras e profissional da área de informática.

A composição dessa equipe é significativa para a discussão sobre documentação terminológica digital. A produção exige competências distintas: conhecimento da área especializada, domínio linguístico da Libras, experiência de usuários surdos, tradução/interpretação e conhecimentos técnicos de produção e disponibilização digital. Não se trata, portanto, de tarefa que deva ser delegada exclusivamente ao profissional de informática ou exclusivamente ao especialista de determinada disciplina.

A participação de usuários surdos é especialmente relevante porque a legitimidade de um sinal não pode ser determinada apenas por correspondência conceitual elaborada externamente à comunidade linguística. A solução precisa ser linguisticamente viável, compreensível e passível de uso. A documentação deve conservar informação sobre quem utiliza e quem validou a forma, permitindo ao consulente interpretar adequadamente o estatuto daquele registro.

No campo da Programação, Melo *et al.* ([s.d.]) propõem glossário de termos técnicos destinado a estudantes surdos. O trabalho destaca a complexidade terminológica da Tecnologia da Informação e propõe que cada sinal seja associado a uma definição clara do conceito, em vez de se limitar à apresentação da forma sinalizada. Os autores utilizaram computadores, recursos de internet, programas de edição e planilhas para organizar o material.

A associação entre sinal e definição conceitual representa princípio fundamental da terminografia. Um estudante precisa saber não apenas como determinado termo é sinalizado, mas o que ele significa no sistema conceitual da disciplina. Essa necessidade torna-se ainda maior em áreas como Programação, nas quais uma palavra cotidiana pode assumir significação técnica muito específica.

Os glossários digitais podem, assim, ser compreendidos como interfaces entre língua, conhecimento especializado e tecnologia. A interface destinada ao usuário é apenas uma camada. Por trás dela precisa existir uma estrutura de dados coerente, capaz de documentar as relações entre os elementos. A maturidade de um projeto terminológico pode ser avaliada justamente pela riqueza dessa estrutura subjacente.

A partir dos estudos analisados, uma entrada terminológica digital robusta deveria permitir identificar o conceito representado, registrar definição contextualizada, apresentar o sinal em vídeo,

documentar variantes, informar região e grupo de usuários, registrar fontes de coleta, apresentar exemplos, relacionar itens semanticamente próximos, indicar responsáveis pela validação e conservar a data das diferentes versões. Essa síntese decorre da necessidade recorrente, identificada nas pesquisas, de articular representação visual, precisão conceitual, variação e possibilidade de atualização.

A existência de campos estruturados também possui importância para aplicações de inteligência artificial. Quanto mais organizada e semanticamente explícita for a base, maior a possibilidade de empregar sistemas computacionais para localizar relações, sugerir correspondências e identificar ocorrências semelhantes. Bases compostas exclusivamente por vídeos nomeados de modo irregular são muito menos úteis para análise automática do que recursos com metadados linguísticos e terminológicos bem definidos.

Uma diferença central precisa ser estabelecida entre uma coleção de vídeos e um corpus linguístico. Uma coleção pode reunir sinais selecionados previamente para determinada finalidade. Um corpus procura constituir um conjunto organizado de dados linguísticos passíveis de análise, acompanhado de critérios de seleção, informações contextuais, metadados e formas de anotação.

Silva-Oliveira, Wanderley e Stumpf (2020) apresentam contribuição importante ao propor o ENEM em Libras como corpus

linguístico para estudos léxico-terminográficos. A videoprova, segundo as autoras, pode ser compreendida como documento de registro da Libras em diferentes áreas do conhecimento. O material torna possível observar termos efetivamente empregados no processo tradutório da avaliação e utilizá-los como ponto de partida para a construção de glossários digitais.

A proposta é relevante porque desloca a documentação do modelo em que os sinais são produzidos exclusivamente para preencher entradas de glossário. Em um corpus, as unidades podem ser examinadas em contextos discursivos reais ou institucionalmente situados. Isso permite observar como são combinadas, quais recursos visuais acompanham a sinalização, como conceitos são explicados e quais soluções terminológicas foram escolhidas em determinadas circunstâncias.

O corpus favorece ainda a investigação da variação. Se diferentes produções forem incorporadas ao banco, torna-se possível comparar regiões, períodos, áreas acadêmicas e perfis dos sinalizantes. Um mesmo conceito pode aparecer sob formas distintas, e essas diferenças deixam de ser tratadas imediatamente como problema para se tornarem dados de pesquisa.

A relação entre corpus e glossário também modifica a noção de evidência terminográfica. Em vez de afirmar que determinado sinal existe simplesmente porque foi registrado por uma equipe, o sistema

pode apontar suas ocorrências documentadas, os contextos e a distribuição. Essa rastreabilidade fortalece a qualidade científica da base.

Albres (2023/2024) identifica crescimento de materiais disponíveis em plataformas eletrônicas, mas observa que muitos deles não foram objeto de estudos sistemáticos. A autora constata ainda que grande parte dos glossários documentados em pesquisas está ligada a projetos desenvolvidos em universidades, dissertações e teses.

Isso evidencia uma lacuna entre produção e documentação científica. Há sinais circulando em redes, aulas, vídeos e comunidades que podem não integrar bases terminológicas estruturadas. A ampliação de corpora permite aproximar esses dois universos, desde que coleta, consentimento, atribuição de autoria e informações contextuais sejam tratados com rigor.

O trabalho de Galasso (2026) avança justamente nessa direção ao propor um corpus lexicográfico de grande escala associado à visão computacional. O autor parte da dificuldade de construir corpora massivos por meio de anotação exclusivamente manual e discute um modelo semiautomático no qual a IA auxilia na extração de características e na sugestão de rótulos, mantendo validação humana.

Essa proposta altera substancialmente a escala possível da documentação. Anotações minuciosas de vídeos demandam elevado tempo de trabalho quando realizadas integralmente de maneira

manual. A visão computacional pode identificar pontos de referência no corpo e converter determinadas propriedades do movimento em representações numéricas. Sistemas de aprendizagem podem localizar padrões recorrentes e apresentar sugestões que posteriormente são verificadas pelos especialistas.

Entretanto, a dimensão mais relevante da proposta de Galasso (2026) talvez seja a decisão de considerar a variação como informação linguística. Em muitas aplicações de reconhecimento automático, diferenças regionais e individuais podem ser tratadas como ruído que reduz a acurácia do classificador. Para a Sociolinguística, exatamente essas diferenças constituem objeto de pesquisa. Um sistema de documentação precisa, portanto, preservar informações que um sistema convencional de classificação poderia tentar eliminar.

O problema evidencia que inteligência artificial e documentação possuem objetivos potencialmente distintos. Um reconhecedor automático pode desejar reduzir várias formas a um único rótulo para maximizar a taxa de acertos. Um corpus lexicográfico, ao contrário, precisa saber que formas diferentes ocorreram e sob quais condições. O desenho da tecnologia depende, conseqüentemente, da pergunta linguística que orienta o projeto.

A IA torna-se mais produtiva quando empregada para localizar, organizar e comparar dados, e não para decidir previamente quais diferenças são linguisticamente relevantes. Essa decisão requer

conhecimento especializado e participação dos sujeitos que utilizam a língua.

A análise das tecnologias aplicadas à Libras não deve restringir tecnologia a equipamentos ou programas. Schlindwein e Rocha (2023) propõem compreensão mais ampla ao discutir as relações entre tecnologias digitais e práticas linguísticas de produtores surdos de conteúdo. Para as autoras, tecnologia está inserida em relações sociais e influência, ao mesmo tempo em que é influenciada, pelas práticas dos usuários.

O impacto dos ambientes digitais sobre a Libras é descrito de maneira explícita:

As mudanças e inovações no campo das tecnologias digitais trouxeram novas formas de comunicação e aprendizagem, em especial para a comunidade surda brasileira. Ligações telefônicas com vídeo permitiram que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) fosse a língua de expressão dos surdos. Canais de vídeos disponíveis em diversas plataformas tornaram possível a divulgação de expressões artísticas, informações científicas e culturais. (Schlindwein; Rocha, 2023, p. 1).

Esse cenário possui consequências diretas para a terminologia. Antes da popularização do vídeo digital, a circulação de um novo sinal dependia fortemente de interação presencial ou de materiais produzidos institucionalmente. Com plataformas de vídeo e redes sociais, sinais podem circular rapidamente entre cidades e estados, ser

discutidos publicamente e sofrer alterações em períodos relativamente curtos.

A terminologia deixa, desse modo, de ser produzida exclusivamente em projetos formais. Estudantes, professores, pesquisadores, profissionais e criadores surdos podem apresentar sinais utilizados em suas comunidades. A documentação acadêmica precisa reconhecer essa produção distribuída e desenvolver mecanismos de incorporação e descrição sem retirar das comunidades a autoria de suas criações.

Albres (2023/2024) observa justamente que integrantes das comunidades surdas criam glossários e os disponibilizam em blogs, canais de YouTube e redes sociais. Tal fenômeno amplia o repertório disponível, mas também coloca desafios relativos à descoberta, à preservação e à avaliação de qualidade.

Um vídeo postado em rede social pode desaparecer, ter endereço modificado ou não conter metadados suficientes para permitir sua recuperação anos depois. A documentação terminológica institucional pode atuar preservando referências e informações contextuais sem necessariamente retirar o conteúdo de seu ambiente original.

Esse movimento sugere a necessidade de infraestruturas que funcionem menos como dicionários centralizadores e mais como redes de documentação. Diferentes grupos poderiam registrar entradas em

uma plataforma comum ou interligar seus repositórios por padrões compartilhados. O usuário poderia visualizar as formas disponíveis e suas origens, em vez de receber uma única solução apresentada como universal.

A questão também envolve autoria e reconhecimento intelectual. Um sinal-termo pode resultar de processo coletivo desenvolvido em sala de aula, grupo de pesquisa ou comunidade profissional. Plataformas precisam conservar essas informações, evitando que sistemas automáticos apresentem sinais sem informar as pessoas ou os grupos responsáveis por sua documentação.

A inteligência artificial, quando treinada sobre vídeos disponíveis na internet, aumenta a importância desse cuidado. Um modelo pode reconhecer padrões sem explicitar de quais comunidades vieram os dados. Para a documentação linguística, entretanto, procedência é informação essencial. A eficiência algorítmica não deve apagar a história social das unidades registradas.

A aplicação da inteligência artificial às línguas de sinais reúne diferentes linhas de investigação. Entre elas encontram-se reconhecimento de sinais, tradução automática, detecção de mãos e corpo, extração de parâmetros articulatórios, segmentação de vídeos, classificação lexical, identificação de variantes e anotação semiautomática de corpora.

Uma das abordagens mais recorrentes utiliza visão computacional para converter imagens ou vídeos em conjuntos de pontos de referência. Esses pontos podem representar posições relativas das mãos, articulações corporais e regiões faciais ao longo do tempo. Em vez de analisar diretamente todos os pixels de uma imagem, determinados sistemas trabalham com séries de coordenadas que sintetizam parte da informação visual.

Morais *et al.* ([s.d.]) utilizaram MediaPipe para extrair referências corporais e treinar classificadores destinados ao reconhecimento de Libras. O experimento comparou uma abordagem baseada principalmente nas mãos com outra que incorporou informações adicionais de face e corpo. Segundo o resumo apresentado, a segunda abordagem obteve melhor desempenho no conjunto avaliado, sendo destacado o modelo Random Forest e uma medida F1 de 99,56%.

Esse percentual deve ser interpretado dentro das condições específicas do experimento e não como indicação de que o reconhecimento automático da Libras esteja resolvido. Bases controladas, conjuntos delimitados de classes e tarefas de classificação são muito diferentes da compreensão de sinalização contínua produzida espontaneamente em condições variadas.

Ainda assim, o estudo demonstra princípio relevante: sinais não podem ser reduzidos às mãos. Expressões faciais, movimentos

corporais e relações espaciais possuem papel linguístico. Sistemas que ignoram esses elementos correm o risco de perder distinções fundamentais.

Para a documentação terminológica, técnicas semelhantes podem auxiliar na indexação de sinais. A extração de características pode permitir buscas por semelhança articulatória, agrupamento preliminar de variantes e localização de ocorrências de determinada configuração em um corpus. O objetivo deixa de ser apenas traduzir uma sequência e passa a incluir organização e investigação linguística.

É nessa direção que o trabalho de Galasso (2026) se torna particularmente significativo. Sua arquitetura propõe um fluxo bifásico: inicialmente, informações visuais são extraídas dos vídeos e convertidas em representações quantificáveis; posteriormente, modelos computacionais apresentam sugestões de anotação. A validação permanece associada a especialistas, incluindo linguistas surdos, em processo *human-in-the-loop*.

O modelo *human-in-the-loop* representa alternativa importante tanto à anotação inteiramente manual quanto à automação irrestrita. A máquina realiza operações repetitivas em grande escala e identifica padrões, enquanto especialistas avaliam os resultados, corrigem erros e fornecem novos dados ao sistema.

Na documentação de Libras, essa distribuição de tarefas é especialmente apropriada porque determinadas decisões dependem de

interpretação linguística e sociocultural. Um algoritmo pode indicar que duas sequências são visualmente semelhantes, mas não necessariamente determinar se constituem variantes do mesmo item, sinais diferentes ou realizações contextuais.

Outro ponto relevante é a possibilidade de utilização de IA para investigação sociolinguística. Quando o corpus contém dados regionais e metadados adequados, algoritmos de agrupamento podem revelar padrões que posteriormente são analisados linguisticamente. Nesse caso, a IA não determina previamente categorias, mas ajuda a localizar regularidades.

Essa abordagem contrasta com sistemas desenhados para eliminar diversidade. Se o treinamento exige que toda ocorrência seja reduzida a uma única etiqueta, variantes legítimas podem ser classificadas como erros. Um projeto terminológico deve, ao contrário, tornar possível associar múltiplas realizações a um mesmo conceito sem apagar suas diferenças.

A arquitetura tecnológica precisa refletir essa decisão. O banco de dados pode conter uma camada conceitual, à qual se ligam diversas formas sinalizadas. Cada uma delas recebe informações próprias sobre região, contexto, frequência, fonte e validação. O reconhecimento automático pode sugerir qual forma se aproxima da ocorrência analisada, sem obrigar o sistema a transformar todas as variantes em um vídeo único considerado padrão.

A popularização de sistemas de inteligência artificial generativa introduziu outro conjunto de questões. Diferentemente dos sistemas especializados em visão computacional, ferramentas conversacionais geram textos, explicações, atividades, traduções e respostas a partir de grandes modelos treinados em volumosos conjuntos de dados.

No campo educacional, esses recursos podem auxiliar professores e estudantes na busca de informações, planejamento de atividades, produção de materiais e organização de conteúdo. Porém, quando a consulta envolve línguas de sinais, terminologia especializada ou culturas surdas, problemas de precisão tornam-se particularmente relevantes.

Marques e Leite (2025) investigaram ChatGPT, Gemini e Copilot em perguntas relacionadas à Libras e à comunidade surda. No estudo, respostas foram submetidas à análise de professor surdo de Libras. Os resultados indicaram a presença de conteúdos adequados e coerentes, mas também de informações inexistentes e incorretas. O desempenho variou entre as ferramentas e entre as respostas avaliadas.

O resultado impede que sistemas generativos sejam tratados como fontes terminológicas autossuficientes. Um modelo pode produzir uma explicação com aparência convincente mesmo quando a informação não está adequadamente fundamentada. Esse fenômeno é particularmente grave quando o usuário pergunta “qual é o sinal de

determinado termo”, pois a resposta pode atribuir validade a uma forma inexistente, regional ou descontextualizada.

A documentação terminológica oferece justamente uma possível solução para parte desse problema. Em vez de solicitar que o modelo produza a informação exclusivamente a partir de seus parâmetros internos, sistemas podem ser conectados a bases terminológicas verificadas. A IA atuaria como interface de recuperação e explicação, enquanto os dados linguísticos seriam provenientes de registros curados.

Esse modelo altera a função da IA generativa. Em lugar de “inventar” uma resposta, a ferramenta identifica entradas relevantes em uma base, apresenta as variantes disponíveis, informa a fonte e direciona o usuário ao vídeo correspondente. A confiabilidade passa a depender da qualidade da documentação e da transparência da recuperação.

Para isso, os registros precisam ser estruturados de modo compatível com processamento computacional. Informações como domínio, definição, palavras relacionadas, variantes e região podem melhorar a recuperação. A existência de identificadores estáveis permite que diferentes aplicações se refiram à mesma entrada.

A IA também pode ajudar em tarefas terminográficas preliminares: identificar termos candidatos em textos, organizar documentos, sugerir agrupamentos semânticos, comparar definições e

localizar vídeos potencialmente relacionados. Contudo, a seleção final e a validação linguística continuam exigindo especialistas.

A possibilidade de geração automática de avatares ou representações sinalizadas acrescenta outra camada de complexidade. Uma sequência visual tecnicamente bem formada não é necessariamente uma construção natural de Libras. Aspectos gramaticais, discursivos, prosódicos e culturais precisam ser considerados. A documentação terminológica não deve ser confundida com tradução automática integral.

Há ainda risco de circularidade. Se conteúdos gerados por IA forem publicados sem verificação e posteriormente incorporados a novas bases de treinamento, erros podem adquirir aparência de frequência e legitimidade. Bases terminológicas curadas e claramente identificadas tornam-se, nesse contexto, instrumentos para estabelecer pontos de referência verificáveis.

Um dos temas mais recorrentes nos estudos analisados refere-se à coexistência entre necessidade de estabilidade terminológica e variação linguística. Ferreira *et al.* (2024) encontraram ausência de sinais para diversos conceitos científicos e falta de uniformidade entre formas disponíveis. Os autores defendem maior colaboração entre grupos responsáveis pela produção de glossários.

No estudo, é proposta inclusive a criação de ambiente compartilhado no qual sinais de diferentes projetos possam ser consultados. Os autores afirmam:

Acreditamos que é necessário um trabalho em conjunto dos diversos grupos que pesquisam e produzem sinais em todo o Brasil, para que o registro deles seja realizado em ambiente compartilhado para que todos tenham acesso aos sinais produzidos. Tal ação pode contribuir para evitar o retrabalho, aproveitando o que já foi produzido, e para unificar sinais-termos científicos e acadêmicos. (Ferreira *et al.*, 2024, p. 13).

A proposta de ambiente comum é altamente pertinente, sobretudo porque a dispersão atual dificulta localizar materiais já existentes. Contudo, a ideia de “unificação” precisa dialogar com estudos sociolinguísticos que compreendem variação como característica constitutiva das línguas.

A contribuição de Galasso (2026) é importante nesse ponto porque desloca a variação do lugar de obstáculo para o lugar de dado linguístico. Um corpus nacional não deveria necessariamente eliminar regionalismos, mas registrá-los e permitir análise de sua distribuição.

A distinção entre unificação documental e uniformização linguística oferece caminho conceitual produtivo. Pode-se unificar a infraestrutura de acesso sem exigir uma única forma linguística. Uma plataforma nacional pode reunir diferentes variantes em um ambiente

comum, preservando sua origem e fornecendo informações que ajudem o consulente a compreender os usos.

O que deve ser padronizado prioritariamente são os procedimentos de documentação: campos obrigatórios, qualidade audiovisual, formas de identificar conceitos, metadados, critérios de coleta, informações de autoria e modos de registrar validação. As variantes linguísticas, por outro lado, podem ser documentadas em sua diversidade.

Esse modelo reduz ainda o problema do retrabalho apontado por Ferreira *et al.* (2024). Antes de criar um sinal, uma equipe poderia consultar a base e verificar formas já registradas. Se nenhuma delas fosse adequada ao contexto, um novo registro poderia ser acrescentado, acompanhado da justificativa e da comunidade de uso.

A plataforma deixaria de operar segundo uma lógica binária de “sinal correto” e “sinal incorreto”. Determinadas entradas poderiam receber informações como variante regional, forma utilizada em instituição específica, sinal em processo de validação, forma histórica ou ocorrência rara. A documentação torna-se mais informativa e menos normativa.

Esse princípio é coerente com os resultados de Martins e Stumpf (2016), cujo trabalho se justifica justamente pela necessidade de registrar variantes terminológicas na Psicologia. A existência de

variantes não impediu a elaboração do glossário; ao contrário, constituiu uma das razões para documentá-lo.

Albres (2023/2024) também chama atenção para a necessidade de maior participação de pesquisadores surdos e das comunidades surdas, não apenas na condição de informantes ou consulentes. Esse princípio deve ocupar posição central na governança de qualquer plataforma terminológica baseada em IA.

Sistemas automáticos aprendem a partir dos dados e das categorias fornecidas. Se a comunidade participa apenas ao final, validando decisões previamente estruturadas por outros grupos, parte importante de sua agência linguística já terá sido limitada. Pesquisadores surdos precisam participar da definição das categorias, das políticas de inclusão das variantes, dos critérios de qualidade e das prioridades de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre tecnologias digitais, inteligência artificial e documentação terminológica em Libras revela um campo de pesquisa em rápida transformação. A trajetória histórica das produções lexicográficas demonstra que a necessidade de registrar sinais antecede o ambiente digital, mas as tecnologias contemporâneas modificaram profundamente as possibilidades de representação, armazenamento, atualização, circulação e análise dos dados.

As obras lexicográficas impressas foram fundamentais para preservar e difundir parte do léxico da língua de sinais. Entretanto, a modalidade visuoespacial da Libras impõe limitações às representações exclusivamente estáticas. O vídeo digital possibilitou registrar movimento e expressões não manuais com maior fidelidade, enquanto os ambientes on-line tornaram possível atualizar e compartilhar conteúdos em escala anteriormente impraticável.

Os glossários especializados analisados demonstram a expansão da Libras para diferentes domínios científicos e profissionais. Psicologia, Radiologia, Ciências e Programação constituem exemplos de áreas nas quais pesquisadores identificaram necessidade de registrar e disponibilizar terminologias específicas. Esses trabalhos mostram que a documentação possui efeitos educacionais, profissionais e sociais, auxiliando estudantes, professores, profissionais surdos e tradutores-intérpretes.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia que um glossário terminológico não deve ser reduzido a uma coleção de vídeos correspondentes a palavras da língua portuguesa. A unidade de trabalho é o conceito especializado e sua realização linguística em Libras. O registro precisa conservar definição, contexto, variantes, procedência, autoria, parâmetros linguísticos e critérios de validação.

A incorporação dos corpora representa avanço metodológico importante. O ENEM em Libras demonstra como produções

audiovisuais podem funcionar como registros linguísticos e alimentar estudos léxico-terminográficos. O corpus permite deslocar o olhar do sinal produzido exclusivamente para o glossário para formas efetivamente utilizadas em contextos discursivos.

A inteligência artificial amplia significativamente esse potencial. Visão computacional, extração de pontos corporais, aprendizagem de máquina e sistemas de anotação semiautomática podem reduzir o volume de trabalho repetitivo necessário para tratar grandes quantidades de vídeos. A proposta de Galasso (2026) é particularmente representativa dessa mudança ao articular corpus lexicográfico, visão computacional, sociolinguística e validação *human-in-the-loop*.

Entretanto, a automação não elimina a necessidade de conhecimento linguístico. Os experimentos de reconhecimento demonstram que informações das mãos, corpo e face são necessárias para representar adequadamente sinais, ao passo que as pesquisas com inteligência artificial generativa evidenciam que sistemas podem produzir conteúdo plausíveis e ainda assim incorretos. A IA, portanto, deve ser utilizada como instrumento de apoio à documentação, e não como autoridade autônoma para determinar o léxico da Libras.

Os resultados também mostram que a variação linguística precisa ocupar posição central nas futuras infraestruturas terminológicas. A existência de diferentes sinais para determinado

conceito não constitui, por si mesma, um defeito a ser corrigido. Regionalismos, soluções institucionais e mudanças históricas fornecem informações importantes sobre a dinâmica da língua.

Nesse sentido, considera-se mais adequado unificar infraestruturas de documentação do que necessariamente uniformizar sinais. Uma plataforma nacional poderia reunir materiais provenientes de diferentes grupos e permitir consulta integrada, preservando as variantes e indicando seus contextos de uso. Essa organização diminuiria duplicações de esforços sem transformar a diversidade em erro.

Ferreira *et al.* (2024) sugerem precisamente a construção de ambiente compartilhado que reúna sinais produzidos por diferentes grupos. A contribuição de uma infraestrutura desse tipo seria ampliada caso incorporasse mecanismos de versionamento, rastreabilidade, metadados regionais e participação contínua das comunidades responsáveis pela produção das formas.

A inteligência artificial poderia atuar sobre essa base em múltiplas tarefas: localização de vídeos semelhantes, sugestão de anotações, agrupamento preliminar de variantes, recuperação semântica, identificação de termos candidatos e apoio à pesquisa. Sistemas generativos, por sua vez, poderiam funcionar como interfaces conversacionais para a base, desde que suas respostas

fossem fundamentadas nos registros documentados e apresentassem fontes verificáveis.

Uma arquitetura dessa natureza reduziria o risco de que o usuário receba um sinal inventado ou descontextualizado como se fosse consensual. Em vez de responder simplesmente “este é o sinal”, o sistema poderia informar que determinado conceito possui diferentes formas documentadas, apresentar regiões ou grupos associados a elas e disponibilizar os vídeos correspondentes.

A análise conduz ainda à necessidade de protagonismo surdo em todas as fases. Comunidades surdas não podem aparecer apenas como fornecedoras de imagens para conjuntos de dados. Sua participação deve abranger definição das prioridades, coleta, análise, validação, governança e atualização dos recursos. A tecnologia deve responder às necessidades da comunidade linguística, e não reorganizar a língua exclusivamente segundo conveniências computacionais.

Esse princípio é decisivo diante do crescimento da inteligência artificial. Modelos aprendem a partir de categorias previamente estabelecidas. Se essas categorias ignorarem variação e práticas reais de uso, o sistema reproduzirá o mesmo apagamento em escala ampliada. Por outro lado, se os dados forem elaborados segundo critérios linguísticos e sociolinguísticos robustos, a IA poderá auxiliar na preservação e compreensão da diversidade.

Conclui-se, portanto, que tecnologias digitais e inteligência artificial possuem potencial expressivo para contribuir com a documentação terminológica em Libras, sobretudo por possibilitarem representação audiovisual, tratamento de grandes corpora, recuperação de informações, análise de padrões e atualização contínua. Esse potencial, entretanto, somente poderá ser plenamente realizado quando inovação tecnológica estiver articulada à Terminologia, à Lexicografia, à Sociolinguística, à Educação de Surdos e ao protagonismo das próprias comunidades surdas.

O futuro da documentação terminológica em Libras não reside na substituição do trabalho humano pelo algoritmo, mas na construção de uma colaboração na qual máquinas realizem tarefas computacionais de grande escala e especialistas assumam as decisões linguísticas, conceituais e socioculturais. A inteligência artificial pode acelerar processos; não pode definir sozinha o que é legítimo na língua.

A consolidação de corpora nacionais multimodais, plataformas terminológicas interoperáveis e processos participativos de validação aparece, assim, como importante agenda futura. Esses recursos poderão fortalecer o ensino bilíngue, a formação científica de estudantes surdos, o trabalho de tradutores-intérpretes, a produção de materiais didáticos, a pesquisa linguística e a circulação da Libras em domínios de especialidade.

Mais do que armazenar sinais, documentar terminologias significa registrar conhecimento, história linguística e modos surdos de produzir e compartilhar conceitos. Quando orientadas por essa perspectiva, as tecnologias digitais e a inteligência artificial deixam de representar somente inovação instrumental e passam a constituir meios para ampliar o acesso, a investigação linguística e a autonomia das comunidades de usuários da Libras.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Produção de sinais-termos em Libras para conceitos acadêmicos: uma revisão sistemática e suas contribuições para surdos, professores e tradutores e intérpretes educacionais. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 9, e0917, 2024. DOI: 10.14393/Lex-v9a2023/24-17. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/72942>. Acesso em: 3 jul. 2026.

CARVALHO, Paulo Vaz de; SOFIATO, Cássia Geciauskas. Materiais lexicográficos e pedagógicos para a educação de surdos: revisitando a história e as produções. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-24, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e65934. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/65934>. Acesso em: 7 jul. 2026.

FERREIRA, Alessandra Teles Sirvinskas; VASCONCELOS, Iara Alves Hooper; DAWES, Tathianna Prado; BRAZ, Ruth Maria Mariani; ALVES, Gustavo Henrique Varela Saturnino; FRAGEL-MADEIRA, Lucianne. Sinais-termos científicos em Libras: uma reflexão sobre a escassez e a necessidade de padronização. **Ciência**

& Educação, Bauru, v. 30, e24007, 2024. DOI: 10.1590/1516-731320240007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ZpSLhkqJmNRqMvRrkS64THq/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

GALASSO, Bruno José Betti. Corpus lexicográfico e visão computacional: uma metodologia baseada em IA para a coleta e anotação semiautomática de sinais em larga escala e a análise de variações lexicais (regionalismos) em Libras. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 20, e020004, 2026. DOI: 10.14393/DLv20a2026-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/80463>. Acesso em: 14 jul. 2026.

LEÔNCIO, Érika Lourrane; ZAVAGLIA, Claudia. Lexicografia das línguas de sinais: resgate histórico e estudo descritivo. **Signótica**, Goiânia, v. 32, e63091, 2021. DOI: 10.5216/sig.v32.63091. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/63091>. Acesso em: 18 jul. 2026.

MARQUES, Rafael Emil Korossy; LEITE, Bruno Silva. Utilização de chatbots para o ensino de Libras: uma análise crítica dos impactos e desafios. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 83, e85575, out./dez. 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.85575. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/85575>. Acesso em: 22 jul. 2026.

MARTINS, Francielle Cantarelli; STUMPF, Marianne Rossi. Coleta e registro de sinais-termos psicológicos para Glossário de Libras. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 35-59, jan./jun. 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.35-59. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/revistaleitura/article/view/2654>. Acesso em: 25 jul. 2026.

MARTINS, Tânia Aparecida; BIDARRA, Jorge. Dicionário Eletrônico de Libras (DicELibras): das estruturas lexicais internas à implementação computacional. **TradTerm**, São Paulo, v. 45, p. 46-73, 2023. DOI: 10.11606/issn.2317-9511.v45p46-73. Disponível em: <https://revistas.usp.br/tradterm/article/view/220836>. Acesso em: 29 jul. 2026.

MELO, Ana Júlia Stradioto; SOARES, Irvna Maria Costa; MELO, Silvana Morita; PRATES, Jorge Marques. Glossário de termos técnicos em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para ensino de programação a estudantes com deficiência auditiva. **Anais do Seminário de Educação Inclusiva da UEMS**, Dourados, MS, v. 1, n. 1, p. 31-34, 2026. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/seiUEMS/article/view/11155>. Acesso em: 31 jul. 2026.

MORAIS, Leticia Maria Gonçalves de; ALMEIDA, Welizangela Moreira; LIMA, Náthalee Cavalcanti de Almeida; REGO, Rosana Cibely Batista. Inteligência artificial para reconhecimento de língua de sinais. **Revista Eletrônica do Seminário de Iniciação Científica da UFERSA**, Mossoró, v. 31, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/rsemic/article/view/14452>. Acesso em: 2 ago. 2026.

MOREIRA, Neliane Cristina; MURTA, Cláudia Rodrigues. Glossário em Libras de termos da Radiologia para o ensino técnico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 144-156, jul./dez. 2021. DOI: 10.14393/LL63-v37n2-2021-08. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57096>. Acesso em: 5 ago. 2026.

SCHLINDWEIN, Ana Flora; ROCHA, Daniele Silva. LIBRAS e tecnologia: práticas translíngues na produção de youtubers surdos. **D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 1-27, 2023. DOI: 10.1590/1678-

460X202359803. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/delta/a/jDnPP9Z8bKr8SkDfpQMx6Mb/>.
Acesso em: 8 ago. 2026.

SILVA-OLIVEIRA, Gláucia Caroline; WANDERLEY, Débora Campos; STUMPF, Marianne. Enem em Libras como corpus linguístico: metodologia para produção de glossários em Libras. **Revista da Anpoll**, v. 51, n. 1, p. 106-117, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i1.1358. Disponível em:
<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1358>.
Acesso em: 12 ago. 2026.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 109-126, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014000100008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/vY3XRbKqCzKG6kLpQdhd3dN/>.
Acesso em: 17 ago. 2026.

CAPÍTULO 12

A CONSOLIDAÇÃO DOS SINAIS-TERMO EM LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES SURDOS NA GRADUAÇÃO

 <https://doi.org/10.68044/8pghf591>

Rosinéia Dos Santos Aragão Sanches ¹

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual De Maringá.

Talita Aparecida dos Santos Warken ²

Graduada em Serviço Social pelo Centro Universitário Ingá (UNINGÁ) e em Letras-Libras pela Faculdade Eficaz.

Marli Cocolete Ferreira ³

Letras Português e Letras Libras pela CeUnina - Centro Universitário - Polo de Campina da lagoa.

Sueli Pereira ⁴

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso do sul Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Marcelo de Araújo Costa ⁵

Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor de rede Municipal de Ensino.

Maisa Conceição Silva ⁶

Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

RESUMO: O artigo analisa a consolidação dos sinais-termo em Libras no ensino superior, relacionando esse processo às políticas públicas de acessibilidade linguística e à formação acadêmica de estudantes surdos na graduação. Parte-se da compreensão de que o acesso à universidade não garante, por si só, condições efetivas de permanência e participação, especialmente quando persistem barreiras terminológicas, pedagógicas e comunicacionais. Com base em estudos sobre Terminologia, políticas linguísticas, dicionarização, letramento acadêmico bilíngue e educação de surdos, discute-se a criação, validação, registro, circulação e uso de sinais-termo em diferentes áreas do conhecimento. Destaca-se a importância de glossários, dicionários e repositórios digitais, bem como da atuação articulada entre estudantes surdos, professores, tradutores-intérpretes e pesquisadores. Conclui-se que políticas institucionais permanentes de desenvolvimento terminológico podem fortalecer a autonomia acadêmica, ampliar o acesso ao conhecimento científico e assegurar maior equidade linguística na educação superior brasileira, reconhecendo a Libras como língua de ensino, pesquisa e produção científica acadêmica.

Palavras-chave: Libras; Sinais-termo; Ensino superior; Acessibilidade linguística; Políticas linguísticas.

INTRODUÇÃO

A ampliação da presença de estudantes surdos no ensino superior brasileiro tem provocado transformações relevantes nas discussões sobre inclusão, acessibilidade, direitos linguísticos e políticas educacionais. Se, em períodos anteriores, a própria entrada da pessoa surda na universidade representava uma barreira de difícil transposição, a consolidação de marcos jurídicos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (Libras), associada às políticas de expansão da educação superior e às lutas protagonizadas pelas comunidades surdas, ampliou progressivamente as possibilidades de acesso às instituições universitárias. Entretanto, o ingresso formal não

corresponde, necessariamente, à garantia das condições linguísticas, pedagógicas e acadêmicas indispensáveis à permanência e à formação qualificada desses estudantes.

Essa constatação desloca o debate da mera presença física da pessoa surda na universidade para as condições concretas por meio das quais o conhecimento científico é produzido, ensinado, traduzido, interpretado e compartilhado. Nesse contexto, ganha especial relevância a discussão sobre os sinais-termo, compreendidos como unidades terminológicas em língua de sinais relacionadas a conceitos específicos dos diferentes domínios científicos, técnicos, profissionais e acadêmicos. A expansão da participação de pessoas surdas em cursos de graduação, programas de pós-graduação, projetos de pesquisa e atividades extensionistas amplia igualmente a necessidade de nomear, explicar e discutir conceitos provenientes de áreas cada vez mais especializadas do conhecimento.

A Libras, como qualquer língua natural, apresenta dinamismo lexical e capacidade de ampliar seu repertório diante das transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas. O desenvolvimento de novas áreas acadêmicas, o contato com conceitos especializados e a inserção de sujeitos surdos em diferentes campos profissionais produzem demandas terminológicas que não podem ser reduzidas a simples correspondências entre palavras da língua portuguesa e sinais isolados. O sinal-termo pressupõe relação com um

conceito especializado, com determinada área do saber e com práticas discursivas específicas. Dessa perspectiva, sua produção exige investigação conceitual, participação de usuários da língua, análise linguística, validação, documentação, registro, circulação e uso social.

Santos e Castiglioni (2021) demonstram que a terminologia técnico-científica se diferencia do léxico geral justamente por sua vinculação aos conhecimentos especializados. Os conceitos científicos precisam ser adequadamente denominados para que possam circular nas comunidades discursivas que os utilizam. Ao discutir a constituição terminológica, as autoras recuperam a compreensão de que criação, consolidação e registro constituem processos relevantes para impedir que unidades terminológicas produzidas em determinado contexto desapareçam ou permaneçam circunscritas a pequenos grupos.

A esse respeito, a discussão apresentada pelas autoras, apoiada em Faulstich, evidencia a natureza conceitual do termo:

Os novos conceitos científicos e técnicos precisavam ser resumidos numa expressão denominadora (termo) para que a referência pudesse ser conhecida. Agora já não era mais a palavra e seu significado que estavam em primeiro lugar, mas os objetos e a denominação das coisas, que exigiam uma delimitação própria da linguagem especializada (Faulstich, 1997 *apud* Santos; Castiglioni, 2021, p. 158).

A compreensão acima é particularmente pertinente quando transposta para a Libras. Um sinal utilizado em determinada situação cotidiana não se transforma automaticamente em sinal-termo. A especialização envolve uma relação conceitual constituída no interior de um domínio de conhecimento. Da mesma forma, a produção de um sinal-termo não deve decorrer de escolha individual improvisada ou de tradução literal de uma palavra da língua portuguesa. Santos e Castiglioni (2021, p. 159) salientam que precisam ser considerados aspectos fonológicos, morfológicos, sintático-semânticos, pragmáticos e os campos conceituais aos quais as unidades pertencem.

A expansão das pesquisas nessa área confirma que não se trata de questão periférica. Albres (2024), ao realizar revisão sistemática da produção relacionada aos sinais-termo para conceitos acadêmicos, evidencia o crescimento do interesse científico pelo desenvolvimento lexical e terminológico da Libras. A revisão mostra que diferentes áreas do conhecimento têm produzido glossários, dicionários, propostas terminográficas e investigações sobre criação e registro de sinais-termo. Ao mesmo tempo, evidencia assimetrias entre os campos científicos e indica que ainda existem áreas com repertórios pouco documentados, circunstância que interfere diretamente na atuação de estudantes, docentes e tradutores-intérpretes.

Essa questão adquire particular importância no ensino superior porque os estudantes são submetidos continuamente a discursos

altamente especializados. Desde os primeiros períodos da graduação, entram em contato com conceitos próprios das disciplinas, nomenclaturas científicas, referenciais teóricos, gêneros acadêmicos, terminologias metodológicas e conteúdos técnicos específicos. Quanto mais avança a formação universitária, maior tende a ser a densidade terminológica dos textos, aulas, seminários, laboratórios e demais práticas acadêmicas. Para estudantes surdos usuários da Libras, a inexistência, a pouca circulação ou o desconhecimento de sinais-termo pode gerar obstáculos adicionais à apropriação desses conteúdos.

O problema não está na capacidade linguística da Libras de expressar conhecimento científico. A questão encontra-se nas condições históricas, políticas e institucionais que determinaram sua presença relativamente recente em muitos espaços de produção formal do conhecimento. A ampliação lexical de uma língua ocorre à medida que seus usuários ocupam novos domínios sociais. Consequentemente, quanto maior a inserção da Libras nas universidades, laboratórios, grupos de pesquisa, congressos e ambientes profissionais, mais intensos se tornam os processos de criação, negociação e consolidação de terminologias.

Carniel (2018) situa esse processo dentro das transformações ocorridas após o reconhecimento da Libras e sua inserção no ensino superior. A institucionalização da disciplina de Libras, a criação do Letras Libras e a formação de professores e tradutores-intérpretes

contribuíram para ampliar a circulação da língua no universo acadêmico. Entretanto, o autor alerta para o risco de uma inclusão curricular limitada, baseada em conhecimentos introdutórios e desconectada das demais atividades formativas dos cursos. Assim, reconhecer a Libras institucionalmente constitui avanço essencial, mas não esgota as demandas relacionadas à formação universitária de pessoas surdas.

O desenvolvimento de recursos terminológicos aparece, nesse cenário, como dimensão estratégica da acessibilidade linguística. Glossários bilíngues, dicionários digitais, sinalários, bancos terminológicos e repositórios audiovisuais podem funcionar como instrumentos de acesso ao conhecimento quando produzidos com critérios linguísticos e terminológicos adequados. Gediél e Freitas (2021) defendem que a dicionarização da Libras pode ser compreendida como componente de uma política linguística, pois contribui para documentar a língua e ampliar as possibilidades de circulação de conceitos relacionados às áreas estudadas pelos estudantes surdos.

Essa concepção ultrapassa uma leitura assistencialista da acessibilidade. Produzir e consolidar sinais-termo não significa oferecer uma concessão individual ao aluno surdo, mas promover condições linguísticas para a participação de uma comunidade de falantes em determinados domínios de produção do conhecimento. A

universidade não é apenas local de transmissão de conteúdos; constitui espaço de criação científica, formação profissional, circulação discursiva, reconhecimento de saberes e legitimação de repertórios especializados. Consequentemente, as decisões relativas às línguas que podem participar desses processos constituem decisões políticas.

Viana e Lebedeff (2025) demonstram a pertinência desse argumento ao analisarem políticas linguísticas institucionais de universidades federais. As autoras verificam que os processos de internacionalização ocupam posição central em várias políticas, enquanto o reconhecimento do plurilinguismo interno e das línguas minoritárias, entre elas a Libras, muitas vezes permanece secundário. Tal constatação revela uma contradição: as universidades valorizam a pluralidade linguística quando relacionada à circulação internacional do conhecimento, mas nem sempre desenvolvem políticas igualmente robustas para línguas historicamente presentes em seu próprio território.

Nesse sentido, o problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: **em que medida a consolidação de sinais-termo em Libras pode ser compreendida como parte das políticas públicas e institucionais de acessibilidade linguística necessárias à formação acadêmica e à permanência de estudantes surdos na graduação?**

Parte-se da hipótese de que a ausência de políticas sistemáticas para levantamento, criação, validação, registro, divulgação e atualização dos sinais-termo contribui para a manutenção de barreiras linguísticas no ensino superior. Embora professores e tradutores-intérpretes desenvolvam cotidianamente estratégias para solucionar lacunas terminológicas, iniciativas isoladas apresentam alcance limitado quando não existem mecanismos institucionais destinados à documentação, à circulação e à discussão coletiva desses repertórios.

O objetivo geral consiste, portanto, em analisar a consolidação de sinais-termo em Libras no ensino superior como dimensão da acessibilidade linguística e das políticas voltadas à formação acadêmica de estudantes surdos. Especificamente, pretende-se discutir a relação entre terminologia especializada e acesso ao conhecimento científico; compreender os processos de criação, validação, registro e circulação dos sinais-termo; analisar a contribuição de glossários, dicionários e sinalários para a formação universitária; problematizar o papel de professores e tradutores-intérpretes diante das lacunas terminológicas; examinar as relações entre políticas linguísticas, acesso, permanência e letramento acadêmico; e defender a necessidade de políticas institucionais contínuas para o desenvolvimento terminológico da Libras.

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de compreender a acessibilidade linguística como processo mais amplo

do que a simples disponibilização de interpretação Libras–língua portuguesa. A atuação do tradutor e intérprete é indispensável, porém não pode concentrar isoladamente a responsabilidade institucional pela inclusão linguística. Produção de materiais bilíngues, formação docente, planejamento curricular, acesso a recursos terminológicos, reconhecimento da língua de instrução e desenvolvimento de políticas de corpus constituem igualmente dimensões fundamentais.

Fernandes (2022) demonstra que estudantes surdos no ensino superior precisam apropriar-se de práticas de letramento acadêmico que atravessam Libras e língua portuguesa escrita. O desenvolvimento de repertórios textuais em língua de sinais, associado à compreensão dos gêneros acadêmicos e à ampliação lexical, participa diretamente da constituição de uma cultura acadêmica efetivamente bilíngue. Dessa forma, discutir sinais-termo não significa limitar o debate à nomenclatura científica, mas relacioná-la aos processos de compreensão conceitual, leitura, escrita, tradução, argumentação e produção de conhecimento.

Metodologicamente, o artigo caracteriza-se como estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e natureza teórico-reflexiva. A análise fundamenta-se nos trabalhos disponibilizados para esta pesquisa acerca da Terminologia da Libras, sinais-termo, glossários e dicionários bilíngues, formação de professores, letramentos acadêmicos, políticas linguísticas e trajetória de estudantes surdos na

educação superior. A discussão busca estabelecer relações entre campos que, embora frequentemente estudados separadamente, encontram-se profundamente interligados quando se examinam as condições concretas de formação universitária de pessoas surdas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão contemporânea da Libras no ensino superior é resultado de transformações históricas construídas por movimentos sociais, pesquisadores, educadores e comunidades surdas. A passagem de uma concepção predominantemente clínico-terapêutica da surdez para perspectivas linguístico-culturais produziu mudanças significativas nas formas de compreender a escolarização das pessoas surdas. A diferença linguística passou a ocupar posição central na discussão educacional, permitindo questionar modelos que subordinavam a pessoa surda às formas de comunicação e aprendizagem da maioria ouvinte.

Carniel (2018) demonstra que o reconhecimento da Libras não resultou apenas de uma mudança legislativa isolada. O processo envolveu mobilização de lideranças surdas, pesquisadores e instituições que passaram a afirmar a língua de sinais como elemento de identidade, cultura, participação política e direito educacional. A Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 constituíram marcos decisivos nesse percurso, possibilitando maior

institucionalização da Libras e sua inserção nos currículos de formação de professores.

A obrigatoriedade da disciplina de Libras em determinadas graduações teve impacto importante na visibilidade da língua. Docentes, licenciandos e profissionais de diferentes áreas passaram a ter algum contato formal com discussões sobre língua de sinais, cultura surda e educação de surdos. Ao mesmo tempo, foram criados cursos, ampliaram-se espaços de formação de professores e tradutores-intérpretes e aumentou a presença de pesquisadores surdos no campo acadêmico.

Carniel (2018, p. 18) sintetiza parte desse processo:

Quem está se formando para atuar no magistério da educação básica pode ainda nem ter percebido, mas a recente inclusão da Libras na grade curricular das instituições de ensino superior do país representou uma reviravolta nos discursos especializados que vêm modificando os sentidos e os significados atribuídos à surdez e à língua de sinais.

A denominada “reviravolta discursiva”, contudo, não significa que as estruturas universitárias tenham se tornado plenamente bilíngues. Uma disciplina introdutória de Libras inserida em um currículo majoritariamente estruturado em língua portuguesa não é suficiente para modificar todas as práticas acadêmicas. O reconhecimento institucional constitui condição necessária, mas a democratização linguística exige mudanças no ensino, nos materiais,

na avaliação, na pesquisa, nas atividades administrativas e nas formas de produção e circulação do conhecimento.

Essa diferença entre reconhecimento formal e transformação das práticas é decisiva para analisar a questão dos sinais-termo. A entrada da Libras em áreas científicas nas quais anteriormente sua presença institucional era reduzida amplia a necessidade de desenvolvimento terminológico. Quando estudantes surdos passam a frequentar cursos como Medicina, Direito, Psicologia, Engenharia, Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Física, Química ou Computação, conceitos especializados precisam ser discutidos em Libras.

A dificuldade não deve ser interpretada como deficiência lexical intrínseca da língua. Todas as línguas ampliam seus repertórios diante de novas experiências sociais. O vocabulário científico em línguas orais também foi historicamente construído, transformado, importado, adaptado e especializado. Na Libras, esse fenômeno torna-se especialmente visível porque sua expansão para determinados domínios acadêmicos ocorre simultaneamente à ampliação da presença social e política de seus usuários nesses espaços.

Albres (2024) identifica exatamente esse movimento ao estudar a produção acadêmica sobre sinais-termo destinados a conceitos científicos e acadêmicos. A existência crescente de pesquisas sobre glossários, dicionários e propostas terminológicas

demonstra que a Libras está ocupando novos campos discursivos. A ampliação terminológica representa, nesse sentido, não somente uma questão linguística, mas também um índice da expansão dos territórios sociais de uso da língua.

A discussão demanda, portanto, afastar perspectivas que relacionem automaticamente ausência de um sinal previamente registrado à incapacidade da Libras de expressar determinado conceito. O que existe, muitas vezes, é ausência de documentação, circulação ou consenso relativo sobre determinado item terminológico. Em outros casos, há sinais utilizados por comunidades locais, cursos universitários ou grupos de profissionais, mas pouco conhecidos fora daqueles espaços. Podem existir ainda várias formas concorrentes relacionadas ao mesmo conceito.

A universidade desempenha papel privilegiado nesse processo porque reúne estudantes, pesquisadores, professores, tradutores-intérpretes e profissionais de múltiplas áreas. Ela pode tanto contribuir para registrar e difundir repertórios quanto produzir práticas excessivamente centralizadoras. Por essa razão, o desafio consiste em consolidar terminologias sem transformar o processo em imposição de uma única variedade linguística.

A distinção entre sinal e sinal-termo constitui fundamento necessário para esta discussão. O léxico geral corresponde ao conjunto de unidades utilizadas pelos falantes em diferentes situações de

comunicação, enquanto a terminologia se relaciona mais diretamente às linguagens de especialidade e aos conceitos produzidos em campos delimitados do saber.

Santos e Castiglioni (2021) observam que, nos estudos terminológicos, termo e contexto de ocorrência são inseparáveis. A unidade terminológica não pode ser compreendida exclusivamente por sua forma, pois sua especificidade deriva da relação que estabelece com um conceito especializado e com determinada comunidade discursiva.

A expressão “sinal-termo”, conforme recuperada pelas autoras a partir das formulações de Enilde Faulstich, procura justamente marcar essa diferença. O componente “sinal” remete à língua de sinais, enquanto “termo” assinala a dimensão especializada da unidade lexical. Assim, nem todo sinal é um sinal-termo, ainda que um item da língua geral possa passar por processo de terminologização quando adquire significado especializado em determinado campo.

Esse movimento é particularmente importante nas ciências, uma vez que conceitos aparentemente familiares podem apresentar definições específicas. Termos como “movimento”, “força”, “cultura”, “gênero”, “função”, “sistema”, “rede”, “competência”, “campo”, “estrutura” ou “discurso” assumem sentidos particulares conforme a área do conhecimento na qual são empregados. Uma

tradução que desconsidere o domínio conceitual poderá produzir equivalências inadequadas.

Santos e Castiglioni (2021, p. 159) ressaltam que os processos de construção terminológica não podem ser aleatórios. A formação e a validação dos sinais-termo precisam considerar aspectos fonológicos, morfológicos, semânticos e pragmáticos da Libras, além da organização dos próprios campos conceituais. Essa afirmação é central porque impede que a criação terminológica seja entendida como simples invenção gestual para substituir uma palavra da língua portuguesa.

Outro aspecto essencial consiste na consideração das variantes. Ao descrever fichas terminológicas, Santos e Castiglioni (2021) observam que a Libras apresenta variação e que diferentes sinais podem ocorrer para uma mesma entrada terminológica. A documentação dessas variantes permite compreender a riqueza lexical da língua e evita transformar o glossário em instrumento prescritivo que apague usos regionais ou comunitários.

A consolidação de um sinal-termo, portanto, não deve ser confundida com padronização compulsória. Neste artigo, entende-se **consolidação terminológica** como processo pelo qual determinada unidade especializada passa a apresentar reconhecimento conceitual, recorrência de uso, documentação, circulação entre usuários e relativa

estabilidade em determinado domínio. Essa consolidação pode coexistir com variantes e ser continuamente revista pelos falantes.

Tal distinção possui consequências políticas importantes. A tentativa de estabelecer uma única forma “correta” nacionalmente pode desconsiderar a historicidade e a diversidade sociolinguística da Libras. Por outro lado, a ausência completa de mecanismos de documentação dificulta a circulação dos conhecimentos e pode obrigar diferentes grupos a reiniciar continuamente processos de criação para conceitos já discutidos em outros espaços. O desafio reside na construção de repertórios compartilháveis sem transformar documentação em prescrição autoritária.

Francisco, Castro Júnior e Prometi (2025) contribuem significativamente para essa discussão ao analisar metodologias utilizadas na estruturação de materiais terminológicos bilíngues. O trabalho evidencia a importância da microestrutura, da macroestrutura, da seleção de informações e das particularidades das línguas envolvidas. Fichas terminológicas destinadas à Libras precisam considerar sua modalidade visuoespacial e não podem simplesmente copiar modelos elaborados para línguas orais.

Essa compreensão reforça o argumento de que a terminologia em Libras demanda autonomia metodológica. Há possibilidade de diálogo com fundamentos gerais da Terminologia e da Terminografia, mas os instrumentos utilizados precisam contemplar vídeo,

movimento, configuração de mãos, orientação, localização, expressões não manuais, variantes e outras características relevantes para a identificação e descrição das unidades.

Um dos principais problemas observados em contextos universitários ocorre quando o processo de criação de um sinal-termo é tratado como etapa suficiente. Diante de um conceito sem equivalente conhecido, professores, estudantes ou intérpretes podem discutir uma forma provisória que possibilite a continuidade da aula. Esse procedimento é linguisticamente legítimo e frequentemente necessário. Entretanto, se o resultado não for documentado, compartilhado, analisado e colocado em circulação, seu alcance permanecerá restrito.

O processo pode ser compreendido como um ciclo composto por identificação da necessidade terminológica, estudo do conceito, levantamento de sinais existentes, análise de variantes, proposição quando necessária, validação, registro, divulgação, uso, avaliação e eventual reformulação. Nenhuma dessas etapas deve ser compreendida isoladamente.

Antes da criação, é fundamental investigar se a unidade já existe. Santos e Castiglioni (2021), ao pesquisarem terminologias relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, realizaram levantamento de centenas de termos e buscaram verificar sua ocorrência em dicionários e glossários. Consultaram também

intérpretes para identificar formas efetivamente utilizadas nas práticas de tradução. Essa metodologia demonstra que a ausência em determinado dicionário não significa necessariamente inexistência na comunidade.

O levantamento de uso constitui aspecto central porque a Libras é produzida cotidianamente por comunidades distribuídas em diferentes regiões. Sinais desenvolvidos em universidades, associações, escolas, grupos profissionais e comunidades locais podem permanecer desconhecidos em outros territórios. A criação de redes entre esses espaços evitaria duplicações desnecessárias e favoreceria a circulação de repertórios.

Quando nenhuma unidade satisfatória é identificada, a proposição de um sinal-termo precisa partir do conceito e não apenas da forma gráfica da palavra em português. É necessário compreender a definição, as relações com outros conceitos, a estrutura da área e a função que o termo desempenha naquele campo. A partir desse conhecimento, pode-se discutir uma forma linguisticamente adequada à Libras.

Nesse sentido, Santos e Castiglioni (2021, p. 160), retomando Tuxi, destacam que a construção de uma ficha terminológica em língua de sinais não consiste na tradução mecânica de uma ficha elaborada em língua portuguesa. Cada língua exige estruturação compatível com seu funcionamento. Essa consideração é essencial

para impedir que os projetos terminológicos reproduzam uma relação hierárquica na qual o português funcione como matriz e a Libras apenas como código derivado.

A participação de pessoas surdas precisa ocupar lugar central na validação. O conhecimento técnico de especialistas da área também é indispensável, assim como a experiência dos tradutores-intérpretes. Um modelo participativo pode articular usuários surdos, docentes da área, pesquisadores de Libras, terminólogos e profissionais de tradução e interpretação.

A validação, nessa perspectiva, não significa conceder autorização definitiva a determinado sinal. Trata-se de processo de avaliação coletiva de sua adequação linguística e conceitual, acompanhado pelo uso. Uma forma inicialmente proposta pode adquirir grande circulação ou ser substituída por outra que se mostre mais funcional. A língua pertence aos seus usuários e, portanto, o processo terminológico precisa permanecer aberto à transformação.

Depois da validação, o registro torna-se indispensável. Dicionários e glossários transformam produções locais em recursos consultáveis por outras pessoas. A documentação registra não apenas a forma do sinal, mas também definição, domínio, contexto, variantes, fontes, exemplos e demais informações que possibilitam compreender sua utilização.

Albres (2024) mostra que as pesquisas acadêmicas em torno dos sinais-termo se concentram justamente em iniciativas desse tipo. A ampliação das pesquisas demonstra a emergência de uma preocupação com a documentação do conhecimento em Libras. No entanto, o caráter disperso de muitos projetos constitui um desafio adicional. Repositórios produzidos em diferentes universidades podem apresentar metodologias, interfaces e critérios distintos, dificultando a interoperabilidade e a pesquisa integrada.

A etapa seguinte é a circulação. Um glossário que existe, mas não é conhecido por estudantes, docentes e intérpretes, apresenta capacidade limitada de produzir acessibilidade. Recursos precisam ser divulgados, incorporados aos ambientes virtuais de aprendizagem, apresentados aos novos estudantes, utilizados por equipes de tradução e vinculados aos materiais das disciplinas.

Finalmente, a consolidação depende do uso. Não são as instituições isoladamente que determinam quais unidades permanecerão na língua. A utilização recorrente pelos falantes é um dos fatores centrais de estabilização. Políticas institucionais podem apoiar registro e divulgação, mas não devem substituir os processos sociolinguísticos pelos quais as comunidades selecionam, transformam e abandonam formas.

A produção de glossários, dicionários e sinalários em Libras tem crescido paralelamente à expansão da língua em contextos

científicos e educacionais. Esses recursos desempenham funções distintas, mas compartilham a possibilidade de ampliar o acesso ao conhecimento especializado.

Martins e Stumpf (2016), ao analisarem a coleta e o registro de sinais-termo da área da Psicologia, demonstram uma situação recorrente: a entrada de estudantes surdos em um campo acadêmico específico coloca em evidência a necessidade de repertórios terminológicos relacionados aos conceitos daquela área. A experiência descrita pelas autoras revela que o processo não se limita a inventariar sinais, mas envolve pesquisa junto a profissionais e usuários, identificação de variantes e construção de um glossário destinado à comunidade acadêmica.

A Psicologia constitui apenas um exemplo de um fenômeno mais amplo. A mesma necessidade aparece em áreas como Linguística, Educação, Biologia, Matemática, Química, Geografia, Direito, Medicina, Informática e Administração. Quanto maior a diversidade de trajetórias acadêmicas dos estudantes surdos, maior a demanda pela construção e pelo compartilhamento de linguagens de especialidade.

Malacarne e Oliveira (2018) analisam os sinalários enquanto instrumentos relacionados à divulgação científica em Libras. Os autores mostram que materiais disponibilizados em plataformas digitais ampliam a possibilidade de circulação de conhecimentos para

além do espaço físico das instituições. No entanto, também alertam para diferenças entre materiais e para a inexistência de uma padronização geral dos sinais, circunstância que reforça a necessidade de considerar a variação regional e os critérios adotados em cada produção.

A tecnologia digital modifica profundamente as possibilidades terminográficas para as línguas de sinais. Enquanto dicionários impressos dependiam de desenhos, fotografias ou sistemas de notação, ambientes digitais permitem registrar diretamente a realização do sinal em vídeo. Isso facilita a representação de movimento, orientação, localização e expressões não manuais, elementos fundamentais da Libras.

Os recursos digitais também permitem atualizações mais rápidas. A linguagem científica está permanentemente em transformação e novos conceitos aparecem continuamente. Um banco terminológico eletrônico pode incorporar novos verbetes, registrar variantes, atualizar definições, relacionar conceitos e disponibilizar diferentes formas de busca.

Entretanto, a tecnologia não resolve automaticamente questões políticas e metodológicas. A existência de vários pequenos glossários sem mecanismos de busca integrada pode produzir dispersão. Um estudante pode encontrar determinado sinal somente depois de consultar múltiplas plataformas. Outro problema consiste na ausência

de informações sobre autoria, área, processo de validação ou região de uso.

Por essa razão, as políticas universitárias poderiam fomentar redes colaborativas de terminologia, mantendo autonomia das comunidades e instituições envolvidas. Em lugar de buscar um dicionário único destinado a impor formas nacionais, uma rede poderia indexar repertórios diversos, informar as fontes e apresentar variantes.

Gediel e Freitas (2021) oferecem contribuição fundamental ao compreender o dicionário como política linguística. O recurso terminológico deixa de ser visto somente como material didático e passa a integrar o planejamento linguístico universitário. A dicionarização permite documentar repertórios, ampliar a disponibilidade de conceitos em Libras e oferecer suporte às práticas acadêmicas.

Essa leitura é particularmente produtiva porque evidencia que políticas linguísticas podem materializar-se em ações aparentemente técnicas. Decidir financiar um glossário, formar uma equipe terminológica, manter um repositório ou registrar determinada língua constitui escolha institucional sobre quais repertórios serão legitimados e disponibilizados.

Assim, dicionários e glossários não são neutros. Sua produção envolve seleção de termos, definição de usuários, escolhas teóricas,

formas de representação e critérios de validação. Quando desenvolvidos com participação da comunidade surda, podem tornar-se instrumentos de autonomia e ampliação da circulação científica. Quando elaborados sem essa participação, correm o risco de reproduzir relações de poder externas à comunidade.

A atuação dos tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa ocupa posição estratégica na educação superior. Esses profissionais participam diariamente da mediação de discursos especializados e frequentemente são os primeiros a enfrentar lacunas terminológicas durante as aulas.

A dificuldade ocorre porque o trabalho de interpretação acontece em tempo real. Quando o professor utiliza determinado conceito técnico para o qual não existe sinal conhecido, o intérprete precisa tomar decisões rapidamente. Pode recorrer à datilologia, a uma paráfrase explicativa, a classificadores, à descrição conceitual ou a uma forma negociada com o estudante. Cada estratégia possui potencialidades e limitações.

O uso excessivo da datilologia, por exemplo, pode permitir identificação da palavra em português, mas não garante compreensão do conceito. Em disciplinas com alta densidade terminológica, sequências extensas de soletração manual podem aumentar a carga cognitiva e dificultar o acompanhamento da exposição. Uma vez que

um sinal-termo adequado esteja estabelecido e compreendido, a comunicação tende a tornar-se mais fluida.

Santos e Castiglioni (2021, p. 170) observam que a associação progressiva entre o conceito e o sinal-termo pode ampliar o repertório léxico-terminológico do estudante. Esse aspecto demonstra que o desenvolvimento terminológico possui uma dimensão formativa. O estudante não apenas recebe uma tradução; amplia seu repertório especializado na própria língua.

Entretanto, é inadequado responsabilizar individualmente o intérprete por solucionar todas as lacunas existentes. A produção de terminologia especializada exige tempo de pesquisa, consulta a fontes, diálogo com especialistas e participação da comunidade. A interpretação simultânea em sala de aula não oferece as condições necessárias para esse processo.

O planejamento prévio constitui uma alternativa importante. Professores podem disponibilizar textos, slides, listas de conceitos e materiais antes das aulas. Intérpretes e estudantes podem identificar previamente unidades problemáticas e realizar pesquisas terminológicas. As universidades podem estabelecer horas de preparação integradas à carga de trabalho das equipes de tradução e interpretação.

Essa organização também fortalece a colaboração entre professor e intérprete. O docente possui conhecimento conceitual da

área; o intérprete possui conhecimento especializado sobre tradução e Libras; o estudante surdo contribui como usuário da língua e sujeito do processo formativo. A articulação entre esses saberes reduz improvisações e evita concepções equivocadas de que o intérprete seria responsável pelo ensino do conteúdo.

Viana e Lebedeff (2025) ressaltam que a presença do TILS continua sendo central para a acessibilidade linguística, mas observam que políticas linguísticas institucionais nem sempre explicitam essa função. As autoras defendem apoio institucional que ultrapasse o simples acesso à sala de aula e inclua suporte às práticas de leitura, escrita e participação acadêmica.

A consolidação terminológica integra esse suporte. Quando há glossários institucionais ou interinstitucionais, intérpretes dispõem de referências que podem orientar sua preparação. Quando inexistem, cada profissional pode ser obrigado a construir individualmente soluções provisórias, produzindo fragmentação terminológica e retrabalho.

Ao mesmo tempo, o glossário não substitui a competência tradutória. Nenhum sinal possui sentido isolado do discurso. O intérprete precisa compreender as relações conceituais, as intenções comunicativas e os contextos de uso. Um repertório terminológico é instrumento de apoio e não mecanismo automático de substituição lexical.

A discussão sobre sinais-termo não pode permanecer exclusivamente no campo da tradução e interpretação. Professores universitários também possuem responsabilidade pela acessibilidade pedagógica e comunicacional de suas disciplinas.

Gediel, Oliveira e Rodrigues (2021), ao analisarem o uso de um Dicionário Online Bílingue Libras/Português na perspectiva de professores do ensino superior, demonstram que ferramentas dessa natureza podem colaborar para a formação docente e para a aproximação entre professores e estudantes surdos. O estudo parte justamente da constatação de que muitos professores apresentam conhecimentos limitados de Libras e de suas especificidades.

A disponibilidade de um dicionário não transforma imediatamente o professor em usuário fluente da língua. Todavia, pode colaborar para ampliar sua compreensão da modalidade visuoespacial, do repertório utilizado pelos estudantes e da necessidade de planejar estratégias pedagógicas acessíveis.

A formação docente torna-se ainda mais importante quando se considera que a inclusão não pode depender integralmente do intérprete. O professor continua responsável pelo ensino, pela seleção de conteúdos, pela organização das atividades, pela avaliação e pelo acompanhamento do processo de aprendizagem. Para exercer adequadamente essas funções, precisa reconhecer as necessidades linguísticas dos estudantes.

Isso implica disponibilizar antecipadamente materiais, utilizar recursos visuais, explicar conceitos de maneira contextualizada, evitar sobreposição entre fala e estímulos visuais que precisam ser observados simultaneamente, organizar turnos comunicativos e considerar tempos necessários à interpretação.

O trabalho com terminologia também pode integrar o próprio ensino. Conceitos fundamentais de uma disciplina podem ser apresentados acompanhados dos sinais-termo utilizados no campo. Quando existirem variantes, elas podem ser discutidas. Essa prática favorece estudantes surdos e ouvintes, pois torna explícita a dimensão conceitual da linguagem científica.

Francisco, Castro Júnior e Prometi (2025) evidenciam que materiais bilíngues precisam ser planejados considerando as estruturas das línguas envolvidas. A simples inserção de um sinal junto a uma palavra portuguesa não constitui necessariamente material bilíngue adequado. É preciso considerar definições, contextos, relações entre conceitos e formas de representação próprias da Libras.

A formação docente, portanto, precisa incluir uma compreensão mais ampla da acessibilidade linguística. Conhecer alguns sinais básicos pode facilitar relações interpessoais, mas não é suficiente para atuar em contextos acadêmicos altamente especializados. O professor deve compreender como sua disciplina se

relaciona às práticas discursivas do curso e como o repertório terminológico pode ser trabalhado pedagogicamente.

A formação universitária exige muito mais que domínio de conteúdos disciplinares. O estudante precisa aprender a participar de gêneros, práticas e formas de produção de conhecimento características da academia. Ler artigos, produzir resenhas, elaborar projetos, apresentar seminários, construir argumentos, compreender conceitos abstratos, participar de debates e produzir trabalhos científicos são práticas que constituem o letramento acadêmico.

Para estudantes surdos, essas experiências desenvolvem-se em contexto linguístico complexo. A Libras pode constituir sua primeira língua, enquanto a língua portuguesa escrita desempenha função de segunda língua. Além disso, a organização tradicional da universidade brasileira permanece fortemente dependente do português escrito.

Fernandes (2022) aborda os letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior e argumenta que a formação acadêmica precisa reconhecer essa condição linguística. A autora discute a necessidade de produção de repertórios textuais em língua de sinais e de práticas pedagógicas que articulem Libras e língua portuguesa sem subordinar uma à outra.

Nesse contexto, os sinais-termo desempenham função importante porque o letramento acadêmico não ocorre sem apropriação do vocabulário especializado. Compreender um conceito

envolve reconhecer sua posição em determinada rede teórica, diferenciá-lo de conceitos próximos e utilizá-lo em argumentações. Quando existe um sinal-termo consolidado e adequadamente compreendido, ele pode servir como elemento de organização conceitual na Libras.

Não se trata de afirmar que a simples existência do sinal produzirá aprendizagem. O estudante precisa construir o conceito. Entretanto, a disponibilidade de unidades terminológicas compartilhadas facilita a retomada do conhecimento, a discussão com pares, a elaboração de explicações e a participação em atividades acadêmicas.

A relação entre Libras e português escrito também pode ser enriquecida por recursos terminológicos bilíngues. Um verbete pode apresentar o sinal, a forma escrita correspondente, uma definição em Libras, uma definição em português, exemplos e relações com outros termos. Dessa maneira, o glossário torna-se espaço de conexão entre repertórios sem reduzir uma língua à outra.

Fernandes (2022) ressalta que a centralidade de materiais escritos e práticas de alfabetização construídas para estudantes ouvintes produz desafios históricos na formação de pessoas surdas. Isso reforça a necessidade de materiais multimodais que permitam acesso ao conteúdo a partir da língua de sinais e, simultaneamente, apoiem o desenvolvimento da leitura acadêmica em português.

O domínio dos sinais-termo pode contribuir também para a autoria científica de pesquisadores surdos. A produção de palestras, trabalhos acadêmicos, vídeos científicos e materiais didáticos diretamente em Libras exige repertório especializado. Quando a terminologia permanece pouco documentada, cada produção pode exigir reconstrução de soluções linguísticas que poderiam estar disponíveis coletivamente.

Dessa forma, terminologia e letramento acadêmico não são campos separados. Ambos dizem respeito ao direito do estudante de participar de práticas de produção de conhecimento em sua língua e de desenvolver competências necessárias à circulação em ambientes acadêmicos bilíngues.

A entrada de estudantes surdos na universidade não elimina automaticamente as desigualdades acumuladas em etapas anteriores da escolarização. Parte desses estudantes chega ao ensino superior depois de trajetórias marcadas por acesso tardio à Libras, experiências predominantemente oralistas, insuficiência de práticas bilíngues e dificuldades no ensino de português como segunda língua.

Essas condições tornam-se especialmente visíveis quando o estudante precisa lidar com a densidade dos textos acadêmicos. Viana e Lebedeff (2025) observam que pesquisas recentes apontam dificuldades relacionadas à produção escrita exigida pela

universidade, sobretudo quando a educação básica não proporcionou condições adequadas de desenvolvimento do letramento acadêmico.

Barbosa e Francisco Junior (2025), em pesquisa autobiográfica sobre a experiência de um estudante surdo na educação superior, mostram como a diferença entre contextos linguisticamente acessíveis e contextos fortemente centrados na língua portuguesa repercute na aprendizagem e na autonomia. Na graduação em Letras Libras, o contato com outros estudantes surdos, professores fluentes em Libras e práticas bilíngues favoreceu a comunicação e o processo formativo.

Já em ambiente acadêmico no qual prevaleciam textos longos e produções formais em língua portuguesa, o estudante enfrentou desafios adicionais. Em um dos registros analisados pelos pesquisadores, afirma-se:

Estudar com os materiais próprios para ouvintes e a falta de comunicação no ensino superior, sem possibilidade de adaptações [...] além da falta de formação dos professores para que aconteça uma inclusão efetiva e o não conhecimento da cultura surda [...] dificultaram meu desempenho acadêmico (Barbosa; Francisco Junior, 2025, p. 8).

O relato evidencia que as barreiras não decorrem da condição individual do estudante, mas da forma como o ambiente acadêmico organiza seus recursos e práticas. Quando materiais, metodologias e interações partem exclusivamente das experiências da maioria

ouvinte, a diferença linguística converte-se institucionalmente em desigualdade.

A ausência de terminologia acessível pode constituir uma dessas barreiras. O estudante que precisa acompanhar uma explicação especializada por meio de uma interpretação marcada por sucessivas soletrações, paráfrases improvisadas ou sinais pouco conhecidos enfrenta carga adicional de processamento. Isso não significa que todos os termos precisem possuir um único sinal previamente estabelecido, mas demonstra a importância de planejamento e documentação.

A permanência, portanto, deve ser compreendida como conceito qualitativo. Permanecer não significa somente estar matriculado até a conclusão do curso. Significa participar das aulas, compreender os conteúdos, realizar atividades, desenvolver autonomia, produzir conhecimento, participar de pesquisa e extensão, construir vínculos e ter oportunidades equivalentes de formação profissional.

Barbosa e Francisco Junior (2025) identificam a cultura surda e a construção da autonomia acadêmica como núcleos fundamentais da experiência analisada. A valorização da Libras e o contato com outros usuários da língua produziram condições mais favoráveis de formação. Quando essa dimensão linguístico-cultural foi

enfraquecida, surgiram dificuldades de comunicação, interação e acesso aos conteúdos.

Essa constatação permite compreender a consolidação de sinais-termo como uma política de permanência. Repertórios especializados acessíveis ampliam as possibilidades de participação do estudante nas atividades formativas e fortalecem sua autonomia na pesquisa de conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação dos sinais-termo em Libras no ensino superior constitui dimensão estratégica para a efetivação da acessibilidade linguística e para o fortalecimento da formação acadêmica de estudantes surdos. A análise desenvolvida evidencia que a ampliação do acesso à graduação, embora represente conquista histórica, não é suficiente quando as condições institucionais de permanência continuam estruturadas predominantemente a partir das práticas linguísticas da maioria ouvinte.

A presença da Libras na universidade alterou significativamente seu estatuto social e acadêmico. A legislação, os movimentos surdos, a criação de cursos de Letras Libras, a formação de tradutores-intérpretes e o desenvolvimento das pesquisas linguísticas contribuíram para ampliar os espaços ocupados pela língua. Entretanto, a entrada em novos domínios científicos revelou

demandas terminológicas que precisam ser enfrentadas como questão coletiva e institucional.

Os sinais-termo permitem nomear e organizar conceitos especializados em Libras. Seu desenvolvimento não pode ser reduzido à tradução palavra por palavra nem à invenção circunstancial de formas isoladas. Os estudos analisados mostram que os processos terminológicos precisam considerar definição conceitual, estrutura linguística, contexto de uso, variação, participação dos usuários, validação, documentação, registro e circulação.

Nesse sentido, propôs-se compreender consolidação de maneira distinta de padronização rígida. Consolidar significa ampliar condições de reconhecimento, registro, circulação e uso relativamente estável de unidades terminológicas, sem apagar variantes regionais, sociais e institucionais. A língua permanece dinâmica e pertence às comunidades que a utilizam.

Glossários, dicionários digitais, sinalários e bancos terminológicos assumem papel relevante nesse processo. Quando desenvolvidos com critérios científicos e participação da comunidade surda, podem constituir instrumentos de autonomia acadêmica, formação profissional e democratização do conhecimento. Sua função não se limita à consulta lexical: podem auxiliar na compreensão conceitual, na leitura, na produção acadêmica, na tradução, na interpretação e na formação de professores.

A análise também demonstra que a responsabilidade pela acessibilidade não pode recair exclusivamente sobre tradutores e intérpretes. Esses profissionais desempenham função indispensável, porém precisam atuar dentro de políticas institucionais que lhes ofereçam preparação, materiais, diálogo com docentes e acesso a recursos terminológicos. Professores, coordenadores de curso, núcleos de acessibilidade, gestores e pesquisadores compartilham responsabilidades.

A relação entre sinais-termo e letramento acadêmico revela-se igualmente fundamental. Estudantes surdos precisam acessar não apenas informações, mas os repertórios discursivos por meio dos quais as comunidades científicas constroem conhecimento. Uma terminologia especializada em Libras pode favorecer a apropriação conceitual, a participação em debates, a elaboração de apresentações e a construção da autoria científica.

Os estudos sobre trajetórias acadêmicas de pessoas surdas demonstram, por sua vez, que ambientes nos quais a Libras é valorizada e utilizada favorecem comunicação, autonomia e participação. Quando o português ocupa posição praticamente exclusiva e não existem recursos bilíngues adequados, a diferença linguística pode converter-se em barreira institucional.

As políticas linguísticas universitárias precisam enfrentar essa questão. O reconhecimento formal da Libras representa avanço

fundamental, porém políticas de status precisam dialogar com políticas de corpus e de aquisição. Documentar terminologias, produzir materiais bilíngues, apoiar pesquisas e ampliar a formação linguística são formas concretas de transformar reconhecimento jurídico em acessibilidade efetiva.

A análise de Viana e Lebedeff (2025) revela que a internacionalização recebe atenção destacada em políticas linguísticas de universidades, enquanto o plurilinguismo interno nem sempre ocupa a mesma centralidade. Tal cenário indica a necessidade de ampliar a concepção de diversidade linguística no ensino superior. Uma universidade plural não é somente aquela capaz de estabelecer relações em línguas estrangeiras de prestígio, mas também aquela que reconhece e fortalece as línguas utilizadas por sua própria comunidade acadêmica.

Defende-se, por isso, a institucionalização de programas permanentes de terminologia em Libras. Esses programas poderiam articular estudantes surdos, pesquisadores, docentes, tradutores-intérpretes e especialistas, organizar levantamentos por áreas, registrar variantes, produzir definições em Libras, estabelecer repositórios públicos e promover circulação dos recursos entre universidades.

A cooperação interinstitucional seria especialmente relevante. Grande parte do trabalho terminológico já produzido permanece distribuída em projetos específicos. A construção de redes permitiria

compartilhar resultados sem eliminar a autonomia linguística regional. Em vez de uma política centrada na imposição de formas únicas, poderia ser desenvolvida uma política de documentação, visibilidade e circulação da diversidade terminológica.

O protagonismo da comunidade surda deve constituir princípio inegociável. Pessoas surdas precisam participar da definição das prioridades, das decisões metodológicas e dos processos de validação. A consolidação dos sinais-termo não pode reproduzir práticas históricas nas quais decisões sobre a língua e a educação das pessoas surdas eram tomadas sem sua participação.

Conclui-se que investir na terminologia da Libras significa investir no direito ao conhecimento. Quando uma universidade cria condições para que conceitos científicos sejam produzidos, discutidos, registrados e compartilhados em Libras, amplia não apenas a acessibilidade individual do estudante matriculado naquele momento, mas as possibilidades futuras de formação de novas gerações de graduandos, professores e pesquisadores surdos.

A consolidação dos sinais-termo deve ser compreendida, portanto, como componente das políticas de acesso, permanência, formação e democratização epistemológica do ensino superior. Mais que disponibilizar sinais para palavras técnicas, trata-se de garantir à Libras condições institucionais para atuar plenamente como língua de ensino, estudo, pesquisa e produção científica. Nesse processo, a

acessibilidade linguística deixa de ocupar posição periférica e passa a integrar o próprio compromisso público da universidade com a diversidade, a equidade e o direito de todos os seus sujeitos participarem da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Produção de sinais-termos em Libras para conceitos acadêmicos: uma revisão sistemática e suas contribuições para surdos, professores e tradutores e intérpretes educacionais**. *GTLex*, Uberlândia, v. 9, p. 1-24, 2024. DOI: 10.14393/Lex-v9a2023/24-17.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 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.

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.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230027.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 217-241, jan./abr. 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n76a2022-60476.

FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim; CASTRO JÚNIOR, Gláucio de; PROMETI, Daniela. Terminologia de materiais bilíngues: análise linguística e registro de sinais-termo em Libras. **Revista do GEL**, v. 22, n. 1, p. 105-130, 2025. DOI: 10.21165/gel.v22i1.3867.

GEDIEL, Ana Luisa Borba; FREITAS, Cíntia Kelly Inês. O dicionário como política linguística no contexto do ensino superior. **Signótica**, Goiânia, v. 33, e63671, 2021. DOI: 10.5216/sig.v33.63671.

GEDIEL, Ana Luisa Borba; OLIVEIRA, Bárbara Silveira Baptista de; RODRIGUES, Lael Machado. Dicionário Online Bilíngue Libras/Português: reflexões sobre a formação de professores do ensino superior. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 6494-6513, 2021. DOI: 10.5007/1984-8412.2021.e74450.

MALACARNE, Vilmar; OLIVEIRA, Verônica Rosemary de. A contribuição dos sinalários para a divulgação científica em Libras. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 289-305, maio/ago. 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n2a2018-2.

MARTINS, Francielle Cantarelli; STUMPF, Marianne Rossi. Coleta e registro de sinais-terminos psicológicos para Glossário de Libras. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 35-59, jan./jun. 2016. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.35-59.

SANTOS, Ízea Folha Damasceno; CASTIGLIONI, Ana Claudia. Sinais-termo: uma proposta de ficha terminológica para a tradução de termos técnicos da disciplina curricular Língua Portuguesa. **Raído**, Dourados, v. 15, n. 39, p. 156-170, set./dez. 2021. DOI: 10.30612/raido.v15i39.14934.

VIANA, Joseane Maciel; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Políticas linguísticas no ensino superior: quais línguas, quais objetivos e para quem? **Prolíngua**, João Pessoa, v. 20, n. 1, p. 67-82, jan./jul. 2025. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2025v20n1.74178.