

EPISTEMOLOGIAS SURDAS E ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA LIBRAS: EXPERIÊNCIA VISUAL, CULTURA E RESISTÊNCIA LINGUÍSTICA

**DEAF EPISTEMOLOGIES AND LINGUISTIC STUDIES OF LIBRAS: VISUAL
EXPERIENCE, CULTURE, AND LINGUISTIC RESISTANCE**

Ciências Humanas • 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787018087](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787018087)

Maurício Damasceno Souza¹

Christiane Carpinteiro Lamarao²

Carlos Roberto Martins³

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia⁴

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre epistemologias surdas e estudos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, considerando a experiência visual, a cultura e a resistência linguística como dimensões interdependentes da produção de conhecimento pelas comunidades surdas. O estudo objetiva compreender como a produção científica brasileira articula visualidade, constituição cultural, estrutura linguística da Libras e protagonismo surdo. Desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritivo-interpretativa, constituída por vinte artigos científicos publicados entre 2003 e 2025. O material foi submetido à análise temática, contemplando legitimidade epistemológica, experiência visual, cultura, identidade, organização linguística da Libras, movimentos sociais e políticas educacionais. Os resultados evidenciam que a Libras atua simultaneamente como língua de interação, objeto de investigação e meio de produção de saberes. As descrições sobre léxico, morfologia, classificadores e expressões não manuais confirmam a complexidade da modalidade gesto-visual. A análise também demonstra que o reconhecimento dos direitos linguísticos depende de aquisição precoce da Libras, educação bilíngue, participação comunitária e formação de profissionais fluentes. Conclui-se que as epistemologias surdas legitimam modos visuais e culturalmente situados de compreender, interpretar e transformar a realidade.

Palavras-chave: Epistemologias surdas; Libras; Experiência visual; Cultura surda; Resistência linguística.

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between deaf epistemologies and linguistic studies of Brazilian Sign Language, considering visual experience, culture, and linguistic resistance as interdependent

dimensions of knowledge production within deaf communities. The study aims to understand how Brazilian scientific production articulates visibility, cultural constitution, the linguistic structure of Libras, and deaf agency. It adopts a qualitative, bibliographic, descriptive, and interpretive approach based on twenty scientific articles published between 2003 and 2025. The material was subjected to thematic analysis encompassing epistemological legitimacy, visual experience, culture, identity, the linguistic organization of Libras, social movements, and educational policies. The results indicate that Libras simultaneously operates as a language of interaction, an object of investigation, and a means of producing knowledge. Descriptions of its lexicon, morphology, classifiers, and non-manual expressions confirm the complexity of the visual-gestural modality. The analysis also demonstrates that the recognition of linguistic rights depends on early access to Libras, bilingual education, community participation, and the training of fluent professionals. It concludes that deaf epistemologies legitimize visual and culturally situated ways of understanding, interpreting, and transforming reality.

Keywords: Deaf epistemologies; Brazilian Sign Language; visual experience; Deaf culture; Linguistic resistance.

1. INTRODUÇÃO

A produção de conhecimentos sobre pessoas surdas foi historicamente atravessada por discursos que tomaram a audição como medida de humanidade, normalidade e competência linguística. Sob esse enquadramento, a surdez passou a ser descrita sobretudo como perda orgânica, e os sujeitos surdos foram frequentemente transformados em objetos de intervenção clínica, correção pedagógica e tutela institucional. Tal tradição não se limita

a um vocabulário médico: ela define quem pode falar com autoridade, quais experiências merecem estatuto científico e que formas de linguagem são reconhecidas como legítimas. A emergência dos Estudos Surdos e o fortalecimento de pesquisadores e movimentos surdos deslocaram esse eixo, permitindo compreender a diferença surda a partir da experiência visual, da língua de sinais, da cultura, da história coletiva e das formas próprias de produzir e transmitir saberes.

No Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a crescente presença de pessoas surdas na educação superior ampliaram as condições institucionais para esse deslocamento. Entretanto, a legitimação jurídica da língua não eliminou as assimetrias entre português e Libras, nem garantiu, por si só, uma educação linguisticamente acessível. Brito (2025, p. 23-24) observa que os direitos linguísticos resultam de processos sociais complexos, nos quais o ativismo surdo, a produção acadêmica e a ação política se relacionam, mas a formalização legal não se converte automaticamente em práticas efetivas. De modo semelhante, Carniel (2018) demonstra que a introdução obrigatória da Libras na educação superior produziu uma importante reviravolta discursiva, sem necessariamente assegurar formação suficiente para a comunicação e para o ensino bilíngue. Há, portanto, uma distância persistente entre reconhecer a Libras como língua e reorganizar instituições a partir das implicações epistemológicas desse reconhecimento.

Nesse contexto, a expressão *epistemologias surda* designa mais do que um conjunto de opiniões de pessoas surdas sobre a surdez. Trata-se do reconhecimento de que sujeitos constituídos em línguas sinalizadas e em relações predominantemente visuais elaboram

modos situados de perceber, conceituar, narrar, aprender e produzir conhecimento. Carneiro e Ludwig (2018, p. 105-106) sustentam que a perspectiva surda confronta a soberania de uma ciência produzida de fora da comunidade e torna visíveis saberes que foram desqualificados por matrizes ouvintistas. A experiência visual, nesse sentido, não é um recurso compensatório acionado na ausência da audição. Ela participa da organização da atenção, das interações, da memória coletiva, das práticas artísticas, das formas de sociabilidade e das materialidades linguísticas da Libras.

Os estudos linguísticos oferecem um campo decisivo para compreender essa questão. A descrição da Libras evidencia que o sentido não se organiza apenas nas mãos, mas na articulação entre configurações, movimentos, localizações, orientações, expressões faciais, postura corporal, direção do olhar e uso do espaço. Pesquisas sobre ampliação e mudança lexical, morfologia, classificadores e expressões não manuais revelam processos sistemáticos de formação e modificação de sinais, desfazendo a antiga representação das línguas de sinais como mímica ou repertório auxiliar. Carneiro (2016a), Carneiro (2016b), Xavier e Neves (2016), Silva e Gonçalves (2020) e Paiva *et al.* (2018) permitem observar, em diferentes níveis, que a visualidade constitui a própria gramática, e não apenas o canal pelo qual uma estrutura supostamente independente seria transmitida.

Ao mesmo tempo, afirmar experiência visual, cultura surda e língua de sinais envolve resistência. Os movimentos surdos brasileiros converteram demandas educacionais e linguísticas em ação coletiva, disputando a representação da surdez e a organização das escolas. Monteiro (2006) recupera a trajetória dessas mobilizações e evidencia sua relevância para o reconhecimento da Libras; Campello

e Rezende (2014) e Nascimento e Costa (2014) mostram que a defesa de escolas bilíngues não se reduz a uma escolha metodológica, pois envolve o direito a ambientes de aquisição linguística, convivência entre pares e produção de conhecimento. Resistência linguística, portanto, não significa recusa ao português ou isolamento cultural, mas enfrentamento das práticas que subordinam a Libras, retardam seu acesso ou condicionam a participação social do surdo à aproximação de uma norma ouvinte.

Diante dessas relações, formula-se o seguinte problema: de que modo a produção científica brasileira articula epistemologias surdas, experiência visual, descrição linguística da Libras, cultura e resistência linguística, e que implicações essa articulação produz para o reconhecimento de sujeitos surdos como produtores de conhecimento? O objetivo geral consiste em analisar essas articulações em vinte artigos científicos brasileiros selecionados para o estudo. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as concepções de epistemologia, visualidade, cultura e identidade presentes no corpus; examinar como estudos lexicais, morfológicos e discursivo-corporais descrevem a especificidade linguística da Libras; compreender a relação entre língua, movimentos surdos e direitos educacionais; e discutir tensões entre reconhecimento formal, práticas institucionais e protagonismo surdo.

A relevância da análise reside na necessidade de evitar duas separações recorrentes: de um lado, a cisão entre discussões culturais e descrição linguística; de outro, a distância entre o reconhecimento acadêmico da diferença surda e as condições concretas de acesso à língua. A hipótese interpretativa é que os estudos linguísticos da Libras fornecem evidências materiais para uma epistemologia visual, enquanto os Estudos Surdos oferecem o

quadro histórico e político necessário para que tais evidências não sejam reduzidas a curiosidades formais. O argumento desenvolvido sustenta que língua, corpo, cultura e resistência constituem dimensões interdependentes: a Libras materializa modos visuais de significação; a cultura organiza a circulação social desses modos; e a resistência disputa as condições de sua continuidade, transmissão e legitimidade.

O artigo encontra-se organizado em cinco seções. Após esta introdução, a fundamentação teórica discute epistemologias surdas, experiência visual, cultura, constituição linguística da Libras e resistência. A metodologia descreve a pesquisa bibliográfica e os procedimentos de análise temática aplicados aos vinte artigos. Em seguida, os resultados e as discussões apresentam convergências, tensões e lacunas do corpus. Por fim, as considerações finais retomam a tese do estudo e apontam implicações para a pesquisa, a formação docente e as políticas linguístico-educacionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Epistemologias Surdas e Crítica Ao Ouvintismo

O conceito de epistemologia não se restringe, nesta discussão, à validação abstrata de proposições científicas. Ele abrange as condições históricas que autorizam certos sujeitos, métodos e linguagens a produzir conhecimento reconhecido. A ciência moderna construiu hierarquias entre formas de saber e atribuiu universalidade a experiências particulares, frequentemente brancas, masculinas, ocidentais e ouvintes. No campo da surdez, esse regime converteu a audição e a oralidade em critérios silenciosos de normalidade. O conhecimento sobre os surdos foi produzido, em

larga medida, por especialistas que observavam corpos, mediam perdas e prescreviam adaptações, enquanto narrativas em língua de sinais permaneciam afastadas dos espaços de decisão.

Carneiro e Ludwig (2018, p. 103-106) relacionam epistemologias surdas à crítica do pensamento que apaga diferenças e produz inexistências. Para os autores, não basta acrescentar o surdo a teorias concebidas a partir da experiência ouvinte; é necessário interrogar categorias, problemas e prioridades de pesquisa. Essa mudança inclui reconhecer a posição do pesquisador, a participação de membros da comunidade surda e o valor de conhecimentos formulados em línguas sinalizadas. A perspectiva de dentro não constitui garantia automática de verdade nem pressupõe homogeneidade entre pessoas surdas, mas corrige a exclusividade histórica de olhares externos e torna possível confrontar perguntas que já nascem orientadas pela deficiência.

Embora seja uma discussão recente, epistemologias surdas sempre existiram. Se há sujeitos que se constituem a partir de línguas sinalizadas; se há práticas simbólicas a partir dessa maneira de se constituir; se tais práticas alicerçam outros artefatos culturais que por sua vez vão possibilitar renovadas concepções, há sim uma maneira surda de se posicionar e refletir sobre o mundo. (Carneiro; Ludwig, 2018, p. 106).

A citação desloca a questão da existência para a visibilidade: os saberes não surgem quando a academia lhes atribui um nome; tornam-se reconhecíveis quando se alteram os critérios de escuta, observação e legitimação. A língua sinalizada, as práticas simbólicas

e os artefatos culturais formam um circuito de produção epistemológica. Por essa razão, epistemologia surda não deve ser essencializada como uma consciência idêntica compartilhada por todas as pessoas surdas. Trata-se de um campo plural, atravessado por diferentes trajetórias linguísticas, raciais, territoriais, geracionais, de gênero e de classe, mas conectado pela experiência histórica de viver em sociedades organizadas pela centralidade da audição.

Perlin e Miranda (2003) contribuem para essa inflexão ao narrar o ser surdo desde uma posição assumidamente interna. O texto recusa a equivalência entre surdez, silêncio e incapacidade e apresenta a experiência surda como forma de vida. A operação epistemológica consiste em mudar o referente da comparação: em vez de medir o que falta em relação ao ouvinte, pergunta-se como se constitui uma existência visual e sinalizada. A noção de *Deafhood* mencionada pelos autores reforça a ideia de processo, descoberta e construção coletiva, em oposição a uma identidade fixada exclusivamente por diagnóstico.

Essa crítica é também uma crítica ao ouvintismo, entendido como conjunto de representações e práticas que institui a condição ouvinte como padrão superior. O ouvintismo aparece quando a fala oral é tratada como sinal de inteligência; quando a língua de sinais é tolerada apenas como ponte temporária; quando decisões educacionais são tomadas sem participação surda; ou quando pesquisas recolhem dados em Libras, mas interpretam-nos apenas por categorias produzidas fora da comunidade. A hierarquia pode persistir mesmo em discursos inclusivos, caso a inclusão signifique presença física sem condições de participação linguística e sem transformação das relações de poder.

Epistemologias surdas, portanto, operam como crítica e proposição. Elas denunciam a produção de conhecimento sem os sujeitos a quem ele se refere e propõem outros critérios de relevância: acesso precoce à Libras, participação comunitária, circulação de produções em língua de sinais, valorização da memória surda e reconhecimento do corpo visual. Quando Carneiro e Ludwig (2018, p. 115) afirmam que a epistemologia surda deve “legitimar a forma da pessoa surda em significar o mundo e produzir conhecimento”, a legitimidade reivindicada não é concessão simbólica. Ela demanda condições materiais de pesquisa, formação, publicação, tradução, ensino e presença política.

2.2. Experiência Visual, Olhar e Produção de Conhecimento

A experiência visual é um eixo recorrente nos Estudos Surdos, mas seu emprego requer precisão. Não se trata de afirmar que todo conhecimento surdo se reduz à visão, nem de substituir um determinismo auditivo por um determinismo visual. A expressão nomeia uma organização relacional da experiência em que olhar, corpo, espaço e língua sinalizada assumem centralidade. Ela compreende modos de iniciar e manter a atenção compartilhada, perceber movimentos, distribuir turnos, construir referências no espaço, participar de narrativas e acessar informações em ambientes nem sempre planejados para pessoas visuais.

Perlin e Miranda (2003) formulam essa ideia de maneira fundadora ao vincularem ser surdo, experiência visual, cultura e conhecimento. Ao responderem à pergunta sobre o significado de ser surdo, afirmam:

Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. (Perlin; Miranda, 2003, p. 218).

A formulação deve ser lida em seu contexto de ruptura com a representação clínica dominante. A visualidade não é descrita como sentido isolado, mas como base de práticas de comunicação, expressão, criação artística e participação acadêmica. O trecho também explicita que cultura e língua não são adereços adicionados a uma condição biológica: constituem meios pelos quais a pessoa surda interpreta o mundo e se faz reconhecida nele. Ao mesmo tempo, a variedade das experiências individuais recomenda que a passagem “em substituição total à audição” não seja universalizada, especialmente diante de pessoas com diferentes resíduos auditivos e trajetórias de uso de tecnologias.

Perlin e Miranda mobilizam ainda uma passagem que sintetiza a mudança de perspectiva. Como se trata de fonte não consultada diretamente neste estudo, registra-se a citação de citação: para Skliar, é necessário, “ao invés de entender o surdo como uma exclusão e um isolamento no silêncio, entender como uma experiência e uma representação visual” e romper com formatos exclusivamente médicos em favor de concepções sociais, linguísticas e antropológicas (Skliar, 1999 *apud* Perlin; Miranda, 2003,

p. 219). O evidencia a mediação bibliográfica e impede atribuir ao corpus o acesso direto à obra original.

Perlin e Strobel (2014, p. 25-27) situam a experiência visual entre os marcadores e artefatos culturais produzidos pelas comunidades surdas. Ela atravessa literatura, arte, vida social, esporte, política e práticas linguísticas. A Libras permite registrar, reelaborar e transmitir experiências que se constituem em outra modalidade. Dessa perspectiva, conhecimento visual não equivale a simplificação por figuras; envolve formas de atenção, corporeidade, espacialidade, ritmo e memória. A pedagogia visual não pode, por isso, ser reduzida ao aumento do número de imagens em materiais originalmente concebidos para leitores ouvintes.

Raugust e Marcello (2023, p. 261, 273-274) demonstram a persistência dessa redução ao analisarem pesquisas sobre infância surda. As autoras encontram três recorrências: o tratamento genérico da criança surda, a visualidade subordinada à aquisição de outra linguagem e a imagem tomada apenas como recurso didático. A crítica indica que olhar não é uma capacidade passiva de receber estímulos. A criança surda é sujeito do olhar: seleciona, interroga, produz imagens, estabelece relações e participa da construção daquilo que vê. Reconhecer essa agência é uma condição para sua cidadania epistemológica.

O corpo ocupa lugar central nessa organização. Nas línguas de sinais, mãos, face, cabeça, tronco e direção do olhar integram a construção enunciativa. A corporeidade não é suporte exterior para significados previamente formados; ela participa da gramática e da conceptualização. Carneiro (2016b, p. 126-127), ao analisar classificadores, argumenta que o sinalizante mobiliza o corpo para

representar entidades, ações, formas e relações espaciais, articulando elementos linguísticos e gestuais. Esse processo evidencia uma cognição corporificada e visual, na qual esquemas construídos na experiência orientam a expressão.

Consequentemente, defender a visualidade implica defender tempo e espaço para a língua. Crianças surdas precisam acessar interações linguísticas ricas desde cedo, e adultos surdos precisam participar de instituições nas quais a comunicação visual não seja excepcional. Dizeu e Caporali (2005) observam que a privação ou o atraso no contato com uma língua plenamente acessível compromete não apenas desempenho escolar, mas relações, autonomia e constituição subjetiva. A experiência visual adquire potência epistemológica quando encontra uma comunidade linguística, interlocutores e práticas sociais capazes de convertê-la em narrativa, conceito e memória compartilhada.

2.3. Cultura, Identidade e Constituição do Sujeito Surdo

Cultura surda não deve ser compreendida como inventário fechado de costumes nem como atributo automático derivado de uma condição audiológica. Ela se constitui em práticas de linguagem, redes de sociabilidade, narrativas históricas, produções artísticas, instituições e formas de identificação. Os sujeitos aproximam-se dessas práticas em ritmos e condições distintos, razão pela qual existem identidades surdas plurais. A noção cultural torna possível analisar a surdez como diferença socialmente significada, sem negar a dimensão corporal e sem impor uma identidade única a todas as pessoas com perda auditiva.

Cromack (2004, p. 72-76) destaca que o contato com pares e o acesso à língua de sinais favorecem a construção identitária e o sentimento de pertencimento. A identidade não está pronta no indivíduo: ela se produz nas relações e nas posições que os discursos oferecem. Em contextos nos quais a pessoa surda é definida continuamente pela falta, a aproximação com a comunidade pode possibilitar outras narrativas sobre si. Isso não elimina conflitos, hibridismos ou vínculos com a cultura ouvinte, mas rompe a obrigatoriedade de tomá-la como modelo de perfeição.

Witchs e Lopes (2018, p. 15-16) analisam marcadores que permitem reconhecer uma forma de vida surda: a surdez tomada como diferença, a identidade, o encontro comunitário, o olhar, a língua de sinais, a experiência gesto-visual e certas relações com o tempo. Os autores alertam, entretanto, para o risco de reduzir a diferença cultural exclusivamente ao uso da língua. A Libras é central, mas a cultura também envolve história, práticas de convivência, modos de narrar, repertórios estéticos e processos de luta. Do mesmo modo, o uso da Libras não apaga diferenças internas nem torna equivalentes todas as trajetórias.

A atribuição de sinais pessoais constitui exemplo concreto da relação entre língua, cultura e pertencimento. Souza e Gediel (2017, p. 176-183) mostram que os sinais-nome podem referir-se a traços físicos, comportamentos, papéis sociais ou acontecimentos reconhecidos na convivência. Sua formação obedece a possibilidades fonológicas e morfológicas da Libras, mas sua circulação depende da memória e da validação comunitária. Nomear, nesse contexto, é uma prática linguística e social: situa a pessoa em uma rede de reconhecimento e registra, de forma condensada, uma história relacional.

A infância é um território particularmente sensível. Muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que não conhecem Libras e recebem inicialmente orientações concentradas na reabilitação. Se a língua de sinais é adiada até que outras alternativas falhem, perde-se um período decisivo de interação e desenvolvimento. Dizeu e Caporali (2005, p. 588-594) defendem o contato precoce com uma língua acessível e com adultos surdos, não para afastar a família, mas para ampliar recursos comunicativos e identitários. O acesso à Libras pode fortalecer, inclusive, as relações familiares ao reduzir a assimetria de comunicação.

Assim, identidade e cultura não são consequências secundárias da aquisição linguística; desenvolvem-se com ela e orientam seus usos. A Libras possibilita elaborar experiências, conhecer histórias coletivas, construir humor, arte e posicionamento político. Em movimento inverso, a comunidade oferece contextos nos quais a língua se transforma, amplia o léxico e transmite normas de interação. Essa reciprocidade impede que a linguagem seja tratada apenas como ferramenta pedagógica e que a cultura seja convertida em celebração folclórica desvinculada das relações de poder.

2.4. A Constituição Linguística da Libras: Léxico, Morfologia, Corpo e Expressões Não Manuais

O reconhecimento da Libras como língua natural apoia-se em décadas de descrição de sua organização fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática. Embora a modalidade gesto-visual mobilize articuladores diferentes dos empregados nas línguas orais, os processos linguísticos revelam regularidades, produtividade, variação e mudança. A comparação responsável não procura mostrar que a Libras imita o português; demonstra que ambas são

línguas plenamente capazes de criar enunciados, ao mesmo tempo que cada modalidade favorece recursos específicos.

No nível lexical, a iconicidade é frequentemente mal interpretada como prova de que um sinal seria simples desenho do referente. Carneiro (2016a, p. 111-117) mostra que relações icônicas dependem de seleções culturais e conceptuais. Um sinal não reproduz o objeto de forma transparente: destaca aspectos de uma representação construída pela comunidade, estabiliza-se pelo uso e combina-se com restrições linguísticas. Diferentes línguas de sinais podem escolher imagens distintas para conceitos semelhantes, e sinais altamente icônicos continuam exigindo conhecimento convencional para serem compreendidos e empregados adequadamente.

A ampliação lexical revela a vitalidade da Libras diante de novas áreas científicas, tecnológicas e profissionais. A criação de sinais pode explorar esquemas visuais, empréstimos, composição, inicialização e outras estratégias, mas sua aceitação depende da circulação entre usuários. Quando instituições criam terminologias sem diálogo com a comunidade, há risco de produzir listas pouco funcionais. Uma política lexical coerente exige registro, análise linguística, validação em contextos reais e participação de especialistas surdos, articulando necessidade comunicativa e memória da língua.

Silva e Gonçalves (2020) observam processos de mudança lexical em sinais compostos usados em Goiás. Os dados indicam tendência à redução do número de componentes e à formação de unidades mais compactas. A mudança não significa empobrecimento; expressa economia articulatória, frequência de uso, convencionalização e reorganização interna. O emprego da escrita

de sinais ELiS na análise também mostra que recursos gráficos sensíveis à modalidade podem apoiar a descrição, evitando que toda observação dependa de glosas em português, as quais registram apenas aproximações semânticas e ocultam propriedades formais.

No campo morfológico, Xavier e Neves (2016, p. 144-150) descrevem processos pelos quais sinais são modificados para expressar informações gramaticais ou formar novas unidades. Alterações em movimento, configuração de mão, localização e orientação podem marcar contrastes, enquanto composição e fusão participam da criação lexical. A simultaneidade tem papel relevante: propriedades que em línguas orais costumam aparecer em sequências podem ser sobrepostas no espaço e no corpo. Essa característica exige métodos analíticos capazes de acompanhar várias camadas articulatórias ao mesmo tempo.

Os classificadores tornam particularmente visível a relação entre língua, corpo e conceptualização. Carneiro (2016b) discute construções nas quais configurações de mão e movimentos representam classes de entidades, trajetórias, formas e modos de manipulação. O espaço de sinalização pode funcionar como cenário discursivamente organizado, no qual referentes são localizados e retomados. A participação corporal não elimina a estrutura linguística; demonstra que elementos convencionais e gradientes cooperam na produção de sentido. A fronteira entre gesto e língua, por isso, não deve ser tratada como divisão simples ou como escala de maior e menor legitimidade.

As expressões não manuais constituem outra dimensão gramatical indispensável. Paiva *et al.* (2018, p. 1136-1138) assinalam que movimentos de sobrancelhas, olhos, boca, cabeça e tronco podem

distinguir itens, colaborar com construções sintáticas e produzir intensificação. Em seu corpus de sessenta enunciados, os autores comparam modalidades assertiva e interrogativas em condições neutras e intensificadas. Os resultados mostram que a duração dos sinais e a atuação coordenada de componentes faciais e corporais diferenciam condições e tipos de enunciado (Paiva *et al.*, 2018, p. 1148, 1155-1156).

Os estudos analisados também evidenciam a insuficiência das glosas em português como representação integral da Libras. A glosa pode auxiliar a anotação e a busca, mas não registra por si mesma simultaneidade, localização, orientação, ritmo, expressões faciais ou relações espaciais. Quando a transcrição é confundida com a língua, corre-se o risco de analisar a Libras segundo a ordem e as categorias do português. Registros em vídeo, sistemas de anotação multicamadas e escritas de sinais tornam-se importantes para preservar o dado primário e permitir revisão por outros pesquisadores.

A linguística da Libras possui, assim, uma dimensão epistemológica. Descrever processos lexicais e morfológicos não é atividade separada das disputas por reconhecimento; é demonstrar como uma comunidade visual organiza experiência e conhecimento por meio de uma língua complexa. Ao mesmo tempo, a descrição não deve instrumentalizar a comunidade apenas para obter dados. Ética, autoria, retorno social, acessibilidade das publicações e participação surda precisam integrar o desenho das pesquisas.

2.5. Resistência Linguística, Movimentos Surdos e Educação Bilíngue

Resistência linguística designa práticas individuais e coletivas que mantêm, ampliam e legitimam o uso da Libras diante de pressões de assimilação. Ela ocorre quando famílias aprendem a língua, quando adultos surdos a transmitem às crianças, quando pesquisadores publicam resultados acessíveis em vídeo, quando escolas organizam ambientes bilíngues e quando movimentos sociais intervêm em políticas públicas. Não se trata de preservar uma língua imóvel, mas de garantir condições para que ela varie, mude e responda a novos domínios sem perder sua autonomia.

Monteiro (2006, p. 292-301) relaciona o reconhecimento da Libras à história dos movimentos surdos e às organizações comunitárias. Associações, encontros e mobilizações criaram espaços de uso linguístico e transformaram experiências dispersas em reivindicações públicas. Ao contar essa história, a autora contesta narrativas que apresentam direitos como dádiva institucional. A conquista legal é interpretada como resultado de ação coletiva, memória e resistência a categorias impostas por agentes ouvintes.

Campello e Rezende (2014) registram a mobilização em defesa das escolas bilíngues de surdos durante as disputas em torno do Plano Nacional de Educação. As autoras respondem à acusação de segregação mostrando que a simples reunião de alunos surdos e ouvintes não assegura igualdade de acesso. Ao contrário, ambientes sem língua compartilhada podem produzir isolamento dentro da própria sala. Para elas, as escolas bilíngues “são espaços de construção do conhecimento” e de formação de sujeitos conscientes de direitos e deveres (Campello; Rezende, 2014, p. 89).

Nascimento e Costa (2014) aprofundam o fundamento linguístico dessa proposta. Se o principal canal de acesso do estudante é visual,

currículo, metodologia e avaliação precisam ser organizados de maneira compatível. Os autores sintetizam:

Se a visão é o principal canal de comunicação e o mais natural de um indivíduo, por que não aproveitar-se desse canal para oferecer um ensino de qualidade? Essa constatação leva a uma óbvia proposição que não tem sido tratada como óbvia: a educação oferecida para pessoas visuais deve contemplar um currículo visual, uma pedagogia visual, uma metodologia visual e, nesse contexto, a avaliação também precisa ser visual. Se a Libras e o Português-Escrito propiciam “visualidade” ao ensino, são essas as formas de instrução mais acessíveis dentro das escolas onde estudam surdos brasileiros e, portanto, é nesse viés que o ensino deve ser programado para as Escolas Bilíngues. (Nascimento; Costa, 2014, p. 164).

A educação bilíngue aqui defendida atribui funções diferentes e complementares às línguas: Libras como língua de instrução, interação e produção de conhecimento; português escrito como segunda língua, ensinado com metodologia própria. Essa organização não proíbe repertórios orais nem ignora a diversidade dos estudantes. Ela estabelece um piso de acessibilidade linguística e impede que o domínio do português oral se torne condição para aprender conteúdos. O bilinguismo deixa de ser técnico ocasional e passa a orientar currículo, formação profissional, avaliação e gestão.

Apesar dos avanços legais, a implementação permanece desigual. Carniel (2018, p. 16-19) observa que disciplinas introdutórias de Libras na formação superior tornaram a língua mais visível e alteraram

modos de falar sobre a surdez, mas cargas horárias reduzidas e conteúdos genéricos não garantem competência comunicativa nem preparo para práticas bilíngues. O risco é converter a Libras em emblema de inclusão, presente nos currículos e ausente nas interações efetivas. A formação exige continuidade, contato com usuários, reflexão linguística e compreensão histórica das lutas surdas.

Desse modo, a resistência articula passado e futuro. Ela preserva a memória de proibições, oralizações compulsórias e exclusões, mas também cria léxicos, tecnologias, escolas, artes e agendas de pesquisa. Sua dimensão epistemológica aparece quando os próprios critérios de qualidade educacional e científica são disputados. Uma política para surdos deixa de ser avaliada apenas por sua capacidade de aproximá-los do padrão ouvinte e passa a ser julgada pelo acesso à língua, pela autonomia, pelo pertencimento e pela possibilidade de produzir conhecimento em Libras.

3. METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e orientação descritivo-interpretativa. O corpus foi constituído por vinte artigos científicos brasileiros, publicados entre 2003 e 2025 e disponibilizados integralmente em periódicos acadêmicos. Os textos foram reunidos por sua pertinência ao tema e por cobrirem dois conjuntos interdependentes: estudos sobre epistemologias surdas, experiência visual, cultura, identidade, movimentos e educação; e estudos linguísticos sobre léxico, morfologia, classificadores, nomeação, mudança linguística e expressões não manuais da Libras.

Os critérios de inclusão foram: publicação em formato de artigo; vinculação direta à surdez em perspectiva cultural, à Libras ou aos direitos linguístico-educacionais; texto integral em português; autoria e dados editoriais identificáveis; e contribuição para ao menos um dos eixos analíticos. Excluíram-se livros, capítulos, teses, dissertações, textos duplicados e produções cujo foco recaía exclusivamente sobre medição audiológica ou reabilitação, sem interlocução com língua, cultura ou experiência social. A delimitação intencional não pretende esgotar a produção nacional, mas construir um corpus coerente para a interpretação das relações propostas.

Na primeira etapa, foram registrados título, autoria, ano, periódico, problema, objetivos, método e conclusões de cada artigo. Na segunda, realizou-se leitura integral e codificação temática de passagens relacionadas a quatro eixos: (a) legitimidade do conhecimento e protagonismo surdo; (b) visualidade, corpo, cultura e identidade; (c) estrutura, uso e mudança da Libras; e (d) resistência, movimentos sociais e políticas educacionais. Na terceira etapa, os códigos foram comparados para identificar convergências, tensões, recorrências e lacunas. A interpretação articulou achados de artigos teóricos, revisões bibliográficas, pesquisas qualitativas e descrições linguísticas, respeitando a diferença entre seus objetos e procedimentos.

Quanto às citações, as transcrições diretas foram conferidas nas páginas dos documentos originais e acompanhadas de autoria, ano e página. A citação de Skliar foi mantida como citação de citação, com o emprego de *apud*, porque a obra original não integrou o corpus consultado. As demais ideias foram apresentadas por paráfrase com indicação das fontes, evitando atribuir aos autores

conclusões além do escopo de seus estudos. Adotou-se o sistema autor-data e organizaram-se as referências conforme padrão acadêmico brasileiro.

A análise possui limites. O corpus é intencional, concentra-se em periódicos brasileiros e reúne recortes temporais, disciplinares e metodológicos heterogêneos. Não foram realizadas entrevistas, observações de campo nem análise de corpora primários de Libras. Os resultados dizem respeito às articulações encontradas nos vinte artigos e não autorizam generalizações sobre todas as pessoas surdas ou toda a produção científica. Ainda assim, a diversidade interna do material permite observar como argumentos culturais, linguísticos e políticos se reforçam, se corrigem e, por vezes, permanecem separados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. Da Surdez Como Objeto Ao Sujeito Surdo Como Produtor de Conhecimento

A primeira convergência do corpus é a passagem de uma concepção centrada na perda para outra organizada pela diferença linguística e cultural. Esse movimento aparece em artigos de Educação, Psicologia, Saúde Coletiva e Linguística, embora com vocabulários distintos. Perlin e Miranda (2003), Cromack (2004), Nóbrega *et al.* (2012) e Carneiro e Ludwig (2018) recusam a definição total do sujeito por um diagnóstico e mostram que ser surdo envolve relações, experiências e formas de significação. A deficiência pode continuar relevante em determinados contextos jurídicos ou de acessibilidade, mas deixa de monopolizar a explicação.

O resultado mais importante dessa passagem é a mudança de posição epistemológica. O surdo não figura apenas como destinatário de políticas ou participante que fornece dados; emerge como narrador, pesquisador, autor e agente de interpretação. Carneiro e Ludwig (2018) formulam explicitamente essa exigência, enquanto Costa et al. (2020) a demonstram no debate sobre leitura: a experiência de pesquisadores surdos pode alterar as perguntas feitas sobre aquisição e alfabetização. Campello e Rezende (2014), por sua escrita situada no movimento, mostram também que a produção acadêmica pode ser simultaneamente análise e intervenção política.

Os artigos não autorizam, porém, a ideia de um ponto de vista surdo único e automaticamente correto. As identidades descritas por Cromack (2004), Witchs e Lopes (2018) e Nóbrega *et al.* (2012) são construídas em trajetórias sociais variadas. Algumas pessoas tiveram Libras desde cedo; outras aproximaram-se da comunidade na adolescência ou na vida adulta; muitas transitam entre repertórios e instituições. O protagonismo deve ser compreendido como redistribuição de autoridade e abertura a uma pluralidade historicamente silenciada, e não como substituição de um universal ouvinte por uma essência surda.

Também se identificou uma tensão entre a incorporação de termos do campo cultural e a permanência de práticas institucionalmente ouvintistas. Uma instituição pode empregar expressões como identidade surda, cultura e bilinguismo enquanto oferece contato tardio com Libras, contrata profissionais sem fluência ou organiza avaliações dependentes da oralidade. Carniel (2018) evidencia esse descompasso na educação superior, e Brito (2025) o situa no campo dos direitos. O vocabulário muda mais rapidamente que as

estruturas; por isso, a análise de políticas deve observar quem decide, em que língua se participa e quais recursos tornam os direitos praticáveis.

4.2. Visualidade Como Relação, Linguagem e Agência

O segundo resultado é a ampliação do conceito de experiência visual. No conjunto analisado, a visualidade apresenta ao menos quatro dimensões: sensorial-relacional, linguística, cultural e político-pedagógica. A primeira refere-se à coordenação da vida cotidiana por atenção visual e corporal; a segunda, à modalidade da Libras; a terceira, às práticas e memórias produzidas por comunidades; e a quarta, à organização de ambientes, currículos e direitos. Essas dimensões se sobrepõem, mas não são sinônimas.

Perlin e Miranda (2003) e Perlin e Strobel (2014) fornecem as formulações mais abrangentes, ao relacionarem visão, língua, arte e conhecimento. Raugust e Marcello (2023), entretanto, introduzem uma correção decisiva: mencionar a visão não basta para reconhecer a agência da criança surda. Quando a imagem é usada apenas para facilitar um conteúdo definido segundo lógicas ouvintes, a visualidade permanece secundária. Tomar a criança como sujeito do olhar implica investigar o que ela seleciona, produz e interpreta e como sua atenção é organizada nas relações.

Essa distinção permite avaliar práticas educacionais. Uma aula visualmente acessível não é simplesmente uma aula com apresentação de slides. Ela requer língua de instrução compartilhada, disposição espacial que permita ver os interlocutores, controle de luz, marcação dos turnos, tempo para alternância do olhar e materiais que não obriguem o estudante a

acompanhar simultaneamente fontes incompatíveis. Nascimento e Costa (2014) transformam essa exigência em princípio curricular: metodologia, avaliação e organização escolar precisam partir da visualidade, e não a acrescentar depois que o ensino já foi planejado.

Os estudos linguísticos confirmam que a visualidade é produtiva e estruturada. A espacialização de referentes, as modificações morfológicas, o funcionamento dos classificadores e as expressões não manuais demonstram que ver a Libras não equivale a assistir a uma sequência de gestos ilustrativos. É necessário acompanhar contrastes, simultaneidades e relações discursivas. Carneiro (2016b) mostra como o corpo representa entidades e movimentos; Paiva *et al.* (2018) quantificam diferenças de duração e componentes não manuais; Xavier e Neves (2016) descrevem alterações formais associadas à gramática. O conhecimento visual envolve aprendizagem linguística especializada.

Por fim, a visualidade aparece como direito temporal. Atrasar o acesso à Libras significa impedir que a criança participe plenamente de interações durante um período que não pode ser simplesmente recuperado por exposição posterior. Dizeu e Caporali (2005) e Costa *et al.* (2020) convergem ao enfatizar a necessidade de uma primeira língua acessível desde cedo. O resultado desloca a discussão de uma disputa abstrata entre línguas para uma pergunta ética: que condições asseguram à criança comunicação contínua, vínculos, elaboração simbólica e aprendizagem no presente?

4.3. A Descrição Linguística Como Evidência Epistemológica

O terceiro resultado é que os estudos linguísticos materializam teses frequentemente apresentadas no plano cultural. A afirmação de que

a Libras produz conhecimento ganha conteúdo observável quando se analisam os mecanismos pelos quais a língua nomeia, categoriza, localiza, intensifica e transforma experiências. Léxico, morfologia, corpo e expressões não manuais não são tópicos periféricos; mostram como uma língua gesto-visual seleciona e organiza informação.

No léxico, Carneiro (2016a) evidencia que iconicidade e convencionalidade atuam juntas. A comunidade não copia a realidade: escolhe perspectivas e consolida formas. Souza e Gediél (2017) mostram processo semelhante nos sinais pessoais, cuja estrutura linguística se relaciona a traços percebidos e histórias de convivência. Silva e Gonçalves (2020), por sua vez, demonstram que itens mudam com o uso, podendo compactar compostos em unidades. Em conjunto, os artigos revelam um léxico simultaneamente motivado, convencional, social e histórico.

Esse achado tem valor epistemológico porque desfaz duas imagens opostas e igualmente inadequadas: a de uma Libras transparente, compreensível por imitação, e a de uma língua que só seria legítima se funcionasse exatamente como uma língua oral. A modalidade gesto-visual permite graus de iconicidade, simultaneidade e espacialização, mas esses recursos são submetidos a padrões linguísticos e culturais. A diferença de modalidade não reduz a sistematicidade; amplia as perguntas sobre como linguagem, percepção e corpo se relacionam.

Na morfologia, Xavier e Neves (2016) identificam modificações de parâmetros e processos de composição e fusão; nos classificadores, Carneiro (2016b) evidencia a integração entre categorias convencionais e representação corporal; nas expressões não

manuals, Paiva et al. (2018) encontram padrões associados a modalidade e intensificação. A convergência entre métodos qualitativos, descritivos e quantitativos fortalece a interpretação de que a Libras articula vários canais visuais de maneira coordenada. O dado relevante não é apenas que o corpo aparece, mas que suas partes distribuem funções contrastivas e discursivas.

Há, contudo, uma separação editorial entre estudos linguísticos e textos sobre cultura e política. Os primeiros nem sempre discutem as condições sociais de produção dos dados; os segundos nem sempre incorporam resultados da descrição gramatical. Essa distância reduz o alcance de ambos. Sem crítica cultural, a língua pode ser tratada como objeto descontextualizado, e participantes surdos podem desaparecer atrás de tabelas. Sem linguística, a defesa da visualidade corre o risco de permanecer geral e oferecer pouca orientação para materiais, avaliações, formação de intérpretes ou tecnologias.

A articulação proposta neste estudo permite interpretar a variação e a mudança como formas de continuidade cultural, não como ameaça à pureza. Uma língua viva cria sinais, abandona formas, incorpora empréstimos e responde a novos domínios. Resistir não é congelar a Libras, mas assegurar que suas transformações ocorram em comunidades de uso com condições de transmissão. Bancos terminológicos, dicionários e materiais didáticos devem registrar variantes, contextos e autoria, evitando impor uma única forma sem base descritiva ou participação dos usuários.

4.4. Cultura e Resistência: Da Nomeação Comunitária Às Políticas Linguísticas

O quarto resultado é a presença da resistência em diferentes escalas. Na escala cotidiana, ela se manifesta no uso da Libras, na atribuição de sinais pessoais, na reunião entre pares e na produção cultural. Na escala institucional, aparece na defesa de escolas bilíngues, na formação de profissionais e na demanda por acesso. Na escala política, organiza movimentos, disputa leis e fiscaliza sua aplicação. Monteiro (2006), Campello e Rezende (2014), Nascimento e Costa (2014) e Brito (2025) permitem acompanhar a passagem entre essas escalas.

A história dos movimentos mostra que o reconhecimento público da Libras não precedeu a comunidade; foi produzido por ela. Associações e espaços de encontro sustentaram a língua em períodos de forte pressão oralista e constituíram redes capazes de formular reivindicações. Monteiro (2006) destaca a importância de preservar essa memória para que as novas gerações não recebam os direitos como fatos naturais e compreendam a necessidade de participação. A narrativa histórica é, nesse sentido, um recurso de continuidade política.

Na educação, a principal tensão envolve o significado de inclusão. Campello e Rezende (2014) questionam a ideia de que a matrícula em escola comum seja, por definição, inclusiva. Se não há língua acessível, pares, profissionais e currículo bilíngue, a presença física pode ocultar exclusão comunicativa. A escola bilíngue é defendida como ambiente de aquisição, conhecimento e cidadania, e não como confinamento. O critério de avaliação precisa deslocar-se do local abstrato da matrícula para a qualidade das relações linguísticas disponíveis.

Nascimento e Costa (2014) acrescentam que a política bilíngue exige uma arquitetura curricular visual. Isso inclui avaliações em Libras quando pertinentes, ensino sistemático de português escrito, materiais produzidos originalmente para estudantes surdos e presença de profissionais surdos. A língua de instrução organiza o acesso aos conteúdos; não pode depender da improvisação de um intérprete isolado. Quando toda a responsabilidade é transferida à interpretação, preserva-se um currículo monolíngue e restringe-se a participação do estudante nas interações coletivas.

As pesquisas também revelam que resistência não equivale a recusa de relações interculturais. Cromack (2004) discute identidades constituídas no contato, e Witches e Lopes (2018) alertam contra a fixação de marcadores. Pessoas surdas circulam em famílias, escolas e trabalhos majoritariamente ouvintes, utilizam português escrito e, em alguns casos, repertórios orais e tecnologias auditivas. A questão política é assegurar que esses trânsitos não impliquem abandono compulsório da Libras nem negação do pertencimento surdo.

Brito (2025) e Carniel (2018) convergem quanto ao limite do reconhecimento formal. Leis, diretrizes e disciplinas criam condições importantes, mas podem produzir inclusão declaratória se não houver investimento, proficiência, continuidade e participação. A resistência linguística assume, então, forma de monitoramento: acompanha implementação, denuncia barreiras e transforma direitos abstratos em parâmetros verificáveis. Quantos profissionais são fluentes? Em que língua ocorre a instrução? Há materiais e atendimento? A comunidade participa da avaliação? Essas perguntas aproximam política de prática.

4.5. Síntese Interpretativa e Lacunas do Corpus

A leitura transversal dos vinte artigos permite formular uma síntese: epistemologias surdas são produzidas na articulação entre experiência visual, língua, comunidade e disputa por autoridade. Nenhum desses elementos, isoladamente, explica a complexidade encontrada. A visão sem língua pode ser reduzida a percepção; a língua sem comunidade pode ser tratada como código; a cultura sem variação pode tornar-se essência; e o direito sem implementação pode permanecer declaração. A potência analítica surge das relações entre as dimensões.

O corpus também indica que a Libras funciona simultaneamente como objeto de estudo e meio de produção de conhecimento. Os estudos linguísticos descrevem sua estrutura; os textos culturais mostram como ela constitui sujeitos e memórias; os trabalhos políticos defendem condições para sua transmissão. Essa dupla posição exige que a pesquisa não apenas fale sobre Libras, mas amplie sua presença nos procedimentos, equipes, registros e produtos. A acessibilidade epistemológica começa quando a própria ciência aceita ser interpelada pela modalidade da língua que investiga.

Entre as lacunas, destaca-se a necessidade de mais pesquisas conduzidas em Libras e com autoria surda explicitamente reconhecida; estudos longitudinais sobre aquisição precoce e trajetórias educacionais; análises interseccionais de raça, gênero, território e classe; e investigações sobre variação regional com corpora públicos e protocolos éticos. Também são necessários estudos de implementação que comparem o texto das políticas com práticas escolares, universitárias, sanitárias e tecnológicas.

Por fim, os artigos sustentam que resistência linguística é uma prática de futuro. Garantir Libras desde cedo, formar pesquisadores, registrar variantes, criar terminologia e organizar educação bilíngue são ações que ampliam a capacidade de uma comunidade produzir respostas para questões ainda desconhecidas. A resistência não se encerra no reconhecimento de uma identidade; protege as condições para que novos conhecimentos, formas artísticas, tecnologias e projetos políticos possam emergir em uma língua visual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou vinte produções científicas brasileiras para compreender as relações entre epistemologias surdas, experiência visual, cultura, estudos linguísticos da Libras e resistência. A análise confirmou que essas dimensões não formam blocos independentes. A experiência visual organiza relações de atenção, corporeidade e espacialidade; a Libras converte essas relações em recursos linguísticos complexos; a cultura possibilita sua circulação histórica e comunitária; e a resistência disputa condições para que língua e saberes sejam transmitidos, ampliados e reconhecidos.

Os estudos culturais e políticos deslocam a pessoa surda da posição de objeto da deficiência para a de sujeito de linguagem e conhecimento. Os estudos linguísticos tornam esse deslocamento materialmente observável ao descrever iconicidade, formação e mudança lexical, morfologia, classificadores e expressões não manuais. Em conjunto, demonstram que a visualidade não é compensação simplificada nem acervo de imagens: constitui uma modalidade de significação que integra corpo, espaço, convenção e

experiência. A descrição gramatical, por isso, possui alcance epistemológico e político.

Verificou-se também que o reconhecimento legal da Libras e sua presença em currículos não bastam. Direitos linguísticos dependem de acesso precoce, ambientes de interação, profissionais fluentes, educação bilíngue, materiais adequados, participação surda e acompanhamento da implementação. A inclusão deve ser avaliada pela possibilidade de compreender, interagir, aprender e produzir conhecimento, e não somente pelo compartilhamento físico de espaços. Nesse horizonte, Libras como língua de instrução e português escrito como segunda língua não representa fechamento cultural, mas uma organização educacional orientada pela equidade.

Como limites, a pesquisa trabalhou com corpus intencional e bibliográfico, sem pretensão de esgotar o campo. Estudos futuros podem ampliar periódicos e períodos, incorporar teses, livros e produções audiovisuais em Libras, bem como examinar empiricamente escolas, universidades, serviços de saúde e tecnologias. Recomenda-se atenção especial à autoria surda, à diversidade interna das comunidades e às mediações de tradução, para que a investigação não reproduza as hierarquias que procura criticar.

Conclui-se que afirmar epistemologias surdas significa reconhecer pessoas surdas como produtoras, transmissoras e avaliadoras de conhecimento. Tal reconhecimento exige mais do que representação simbólica: requer reorganizar métodos científicos, práticas pedagógicas e políticas linguísticas. A resistência se realiza quando a Libras pode existir plenamente no presente e criar

possibilidades para o futuro, sem subordinação a uma norma ouvinte e em diálogo com a pluralidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Fábio Bezerra de. O direito de ser surdo em língua de sinais: considerações sobre a trajetória de reconhecimento e efetivação dos direitos linguísticos dos surdos brasileiros. **Revista Espaço, Rio de Janeiro**, edição especial, p. 10-25, 2025. DOI: 10.20395/revesp.2025.62.2.10-25.

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, edição especial, n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37229.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves; LUDWIG, Carlos Roberto. Por outra epistemologia na educação de surdos. **REVELLI — Revista de Educação**, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 10, n. 4, p. 101-117, dez. 2018.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Ampliação lexical da língua de sinais brasileira: aspectos icônicos. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 104-119, jan./jun. 2016a. DOI: 10.28998/2317-9945.201657.104-119.

CARNEIRO, Bruno Gonçalves. Corpo e classificadores nas línguas de sinais. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 118-129, jul./dez. 2016b. DOI: 10.5216/rs.v1i2.36863.

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.

COSTA, Marília Uchéa Cavalcanti Lott de Moraes; SOARES, Lia Abrantes Antunes; GARCIA, Daniela Cid de; ABREU, Kátia Nazareth Moura de. As guerras do ensino da leitura: um olhar a partir da epistemologia surda. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 53, p. 127-151, jan./jun. 2020.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004. DOI: 10.1590/S1414-98932004000400009.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200014.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. ETD — Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-302, jun. 2006.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021.

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, v. 17, n. 3, p. 671-679, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012000300015.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos; BARBOSA, Plínio Almeida; DE MARTINO, José Mario; WILL, Ackley Dias; OLIVEIRA, Márcia Regina Nepomuceno dos Santos; SILVA, Ivani Rodrigues; XAVIER, André Nogueira. Análise do papel das expressões não manuais na intensificação em Libras. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 1135-1158, 2018. DOI: 10.1590/0102-445069907579551549.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, 2003.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 17-31, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37011.

RAUGUST, Mayara Bataglin; MARCELLO, Fabiana de Amorim. A criança surda como sujeito do olhar: infância e surdez nas pesquisas em Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0154, p. 261-276, 2023. DOI: 10.1590/1980-54702023v29e0154.

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.

SOUZA, Isabelle Lima de; GEDIEL, Ana Luisa Borba. Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 163-185, jan./abr. 2017. DOI: 10.1590/010318135158183181.

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e184713, 2018. DOI: 10.1590/0102-4698184713.

XAVIER, André Nogueira; NEVES, Sylvia Lia Grespan. Descrição de aspectos morfológicos da Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 130-151, jul./dez. 2016. DOI: 10.5216/rs.v1i2.43933.

¹ Professor Adjunto I de Libras no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Literatura e Cultura pela UFBA e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua nas áreas de Estudos Surdos e Arte Surda, com ênfase em Surdartidade, identidade surda e cultura surda. Também desenvolve trabalhos como ilustrador e designer gráfico. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professora Assistente de Educação Especial e Libras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Mestre em Educação Bilíngue e especialista em Educação de Surdos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Professor Pedagogo e Libras pela Universidade Vale Sinos (Unisinos), Mestre Cultura e Educação pela Universidade La Salle. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Professora adjunta do curso de Letras: Libras e Letras: Tradução e Interpretação em Libras e Português da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)