

PROTAGONISMO SURDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LIBRAS, IDENTIDADE E EMANCIPAÇÃO

DEAF PROTAGONISM IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: LIBRAS,
IDENTITY AND EMANCIPATION

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 17/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789586830](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789586830)

Sailloane Alandia Soares Simão¹

Tiago De Souza Moraes²

Mathaus Barbosa Santiago³

Jaqueline Boldo⁴

Débora Gonçalves Ribeiro Dias⁵

RESUMO

O artigo analisa o protagonismo de estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os processos de constituição identitária e as possibilidades de autonomia e emancipação construídas no espaço educacional. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, desenvolvida a partir de quinze produções acadêmicas relacionadas à educação de surdos, EJA, educação bilíngue, identidade, cultura surda, direitos linguísticos, visualidade e protagonismo. A análise evidencia que o protagonismo não se restringe à presença física ou à participação pontual do estudante na escola, mas depende de condições linguísticas, culturais e pedagógicas que lhe permitam compreender, produzir conhecimentos, manifestar opiniões e participar das decisões que atravessam sua formação. Os estudos analisados demonstram que a valorização da Libras, o contato entre pares surdos, as práticas visuais e contextualizadas e o reconhecimento das experiências de vida favorecem autonomia, pertencimento e participação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Libras; Protagonismo surdo; Identidade surda; Emancipação.

ABSTRACT

This article analyzes the protagonism of Deaf students in Youth and Adult Education (EJA), considering the central role of Brazilian Sign Language (Libras), processes of identity construction, and the possibilities of autonomy and emancipation developed within educational settings. This is a bibliographic study with a qualitative, exploratory, and descriptive approach, based on fifteen academic publications related to Deaf education, EJA, bilingual education, Deaf identity, Deaf culture, linguistic rights, visibility, and

protagonism. The analysis shows that protagonism is not limited to the physical presence or occasional participation of students at school, but depends on linguistic, cultural, and pedagogical conditions that enable them to understand, produce knowledge, express opinions, and participate in decisions concerning their education. The studies analyzed demonstrate that the appreciation of Libras, interaction among Deaf peers, visual and contextualized pedagogical practices, and recognition of life experiences contribute to the development of autonomy, belonging, and social participation.

Keywords: Youth and Adult Education; Brazilian Sign Language (Libras); Deaf protagonism; Deaf identity; Emancipation.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educacional marcada pela diversidade de trajetórias, temporalidades, experiências sociais e processos de escolarização. Os sujeitos que chegam à EJA apresentam histórias que frequentemente envolvem interrupção ou ausência de acesso à educação formal, condições socioeconômicas adversas, ingresso precoce no mundo do trabalho, experiências de exclusão e retomadas da escolarização em diferentes momentos da vida. Quando esse universo é analisado a partir das experiências de estudantes surdos, outras dimensões precisam ser consideradas, principalmente aquelas relacionadas à língua, à comunicação, à visualidade, à identidade, ao pertencimento e ao direito de acesso ao conhecimento.

A literatura examinada demonstra que os estudantes surdos da EJA não constituem um grupo homogêneo. Há jovens, adultos e idosos

com diferentes trajetórias de aquisição da Libras, distintos níveis de conhecimento da Língua Portuguesa escrita, experiências diversas de escolarização e relações particulares com as comunidades surdas. No contexto do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por exemplo, encontram-se estudantes jovens, adultos e idosos que utilizam predominantemente a Libras, mas que apresentam diferentes níveis de fluência, histórias escolares e experiências sociais. Muitos são trabalhadores e trazem para o espaço escolar conhecimentos construídos no trabalho, na família e em diferentes práticas cotidianas.

Esse dado é relevante porque impede que a EJA seja concebida apenas como espaço destinado à recuperação de conteúdos escolares que supostamente não foram aprendidos na idade considerada adequada. Ao contrário, os estudantes chegam à escola como sujeitos que já construíram maneiras de interpretar o mundo. Silva e Souza (2025) recuperam essa perspectiva ao analisarem as narrativas de um estudante surdo da EJA e destacarem que jovens e adultos possuem experiências e conhecimentos produzidos ao longo da vida, não podendo ser reduzidos à condição de aprendizes desprovidos de saberes.

No caso dos estudantes surdos, entretanto, a trajetória escolar pode ser atravessada também pela privação ou aquisição tardia da língua de sinais. Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023) observam que muitos estudantes surdos jovens, adultos e idosos tiveram contato tardio com a Libras, circunstância capaz de produzir repercussões sobre os processos comunicacionais, escolares e sociais. Há situações em que a comunicação efetiva em Libras ocorre praticamente apenas na escola ou em espaços de convivência com

outras pessoas surdas, sobretudo quando os familiares não dominam a língua de sinais.

Por esse motivo, discutir protagonismo surdo na EJA exige ultrapassar uma concepção limitada de inclusão baseada somente na matrícula, na permanência física ou na presença de um tradutor e intérprete de Libras. A questão central desloca-se para as condições efetivamente oferecidas para que o estudante compreenda os conteúdos, interaja com professores e colegas, produza sentidos, expresse dúvidas, formule posicionamentos, participe das decisões pedagógicas e reconheça-se como sujeito de direitos.

Essa problematização encontra respaldo em pesquisas que recuperam as próprias narrativas de estudantes surdos. Silva, Silva e Silva (2014), ao analisarem experiências escolares relatadas por seis estudantes surdos, demonstraram que a centralidade da Libras, a utilização de recursos imagéticos e a presença de profissionais capazes de compreender a especificidade linguística dos estudantes constituem elementos determinantes para a participação acadêmica. As narrativas também evidenciaram críticas às metodologias exclusivamente oralizadas e às situações em que o professor transfere integralmente ao intérprete a responsabilidade pelo ensino do estudante surdo.

O protagonismo, portanto, relaciona-se diretamente ao direito de falar por si, decidir, participar, questionar e produzir conhecimentos. Essa perspectiva aproxima-se das reivindicações históricas dos movimentos surdos. Costa *et al.* (2025) demonstram que as mobilizações das comunidades surdas brasileiras reivindicaram, entre outros aspectos, educação bilíngue, reconhecimento da língua

de sinais, igualdade de oportunidades, acesso às universidades e presença de tradutores e intérpretes. Tais reivindicações evidenciam uma transformação importante: pessoas surdas deixam de ser tomadas exclusivamente como destinatárias de decisões formuladas por ouvintes para se afirmarem como sujeitos políticos que participam da definição de suas próprias demandas.

A dimensão política do protagonismo encontra expressão também na legislação educacional. O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002, a regulamentação promovida pelo Decreto nº 5.626/2005 e, mais recentemente, a inclusão da Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por intermédio da Lei nº 14.191/2021, representam conquistas vinculadas às mobilizações das comunidades surdas. Gomides et al. (2022) ressaltam, todavia, que a presença das garantias no plano normativo não significa sua concretização imediata no cotidiano escolar. Ainda se verifica uma distância entre o direito linguístico formalmente estabelecido e as condições efetivas oferecidas nas instituições de ensino.

Nesse cenário, a pergunta que orienta este estudo é: de que maneira a centralidade da Libras, a constituição identitária, as práticas pedagógicas bilíngues e o reconhecimento das experiências de vida podem favorecer o protagonismo e processos de emancipação dos estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos?

O objetivo geral consiste em analisar as relações entre protagonismo surdo, Libras, identidade e emancipação na Educação de Jovens e Adultos, com base na literatura selecionada. De maneira específica, busca-se: discutir as particularidades da escolarização de jovens e adultos surdos; compreender a Libras como direito linguístico e

elemento estruturante da participação escolar; analisar as relações entre língua, identidade, cultura e pertencimento; identificar práticas pedagógicas que favoreçam autonomia e protagonismo; e problematizar as distâncias entre direitos educacionais formalmente estabelecidos e sua concretização nas práticas escolares.

A relevância da discussão reside justamente em deslocar o olhar daquilo que o estudante supostamente não possui para os conhecimentos, línguas, experiências, identidades e potencialidades que constituem sua trajetória. Nesse sentido, o protagonismo não se apresenta como qualidade individual previamente existente, mas como possibilidade construída nas relações sociais e educacionais. É fortalecido quando o estudante dispõe de uma língua plenamente acessível, encontra interlocutores capazes de dialogar com ele, reconhece suas experiências no currículo e passa da condição de receptor de decisões para a de participante ativo da produção de conhecimentos e da vida escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Educação de Jovens e Adultos, Direito à Educação e Trajetórias de Exclusão

A EJA precisa ser compreendida a partir de sua relação histórica com sujeitos que, por diferentes razões, não tiveram assegurada a continuidade da escolarização. Essa característica assume particular importância quando relacionada às experiências das pessoas surdas, pois as interrupções escolares podem somar-se às barreiras linguísticas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais encontradas durante a trajetória educacional.

Ao discutir a situação dos estudantes surdos dessa modalidade, Silva e Souza (2025) recuperam estudo anterior que chama atenção para a heterogeneidade e a concretude dos sujeitos que frequentam a EJA. A passagem constitui também uma citação de citação (apud), pois o trabalho original é retomado pelos autores consultados:

O termo “inclusão” é assunto recorrente nos discursos políticos e ideológicos. Está presente na mídia, em eventos educacionais e políticos com o desígnio de divulgar/defender o direito de todos à educação. De fato, esses discursos/debates são fundamentais para o respeito e a aceitação daqueles considerados “diferentes”. Diante dessa perspectiva, torna-se fundamental analisar referências sobre como esses discursos influenciam as práticas sociais no acesso linguístico, nas práticas educacionais e nas condições formativas, visando ao sujeito surdo inserido na Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA. Os alunos da EJA, mais particularmente surdos, são alunos reais, com interesses e necessidades intrínsecas, que por alguma razão não tiveram a chance de ingressar à escola ou precisaram, por algum motivo, desistir dos estudos e, por isso, não os concluíram no tempo e no espaço adequados. (Silva; Santos; Souza, 2024, p. 57 apud Silva; Souza, 2025, p. 114).

A passagem contribui para desconstruir uma representação abstrata do “aluno da EJA”. Trata-se de pessoas concretas, cujas trajetórias foram marcadas por relações familiares, condições econômicas, trabalho, deslocamentos territoriais, experiências linguísticas e oportunidades desiguais de escolarização.

O estudo de Silva e Souza (2025) é particularmente significativo porque analisa a trajetória de um estudante que ingressou na EJA já adulto e que, inicialmente, não se reconhecia como surdo nem utilizava Libras. Após a entrada no Centro de Educação de Jovens e Adultos, passou simultaneamente a aprender Libras e Língua Portuguesa escrita. A situação demonstra que o ingresso na EJA pode representar mais do que o retorno à escolarização: pode produzir novas experiências linguísticas, identitárias e sociais.

Deus e Silva (2026), por sua vez, descrevem o acompanhamento de um estudante surdo matriculado na EJA da rede municipal de Curitiba entre 2022 e 2024. A análise das necessidades do estudante mostrou fluência comunicativa em Libras, mas ausência de determinados conhecimentos de alfabetização, o que levou a instituição a concluir que a demanda não se restringia à tradução linguística. Optou-se por um profissional de apoio bilíngue capaz de participar da mediação pedagógica em parceria com a docente responsável pela turma.

O exemplo é relevante porque demonstra que oferecer acessibilidade não significa aplicar uma solução única a todos os estudantes surdos. O perfil linguístico, a escolarização anterior, os conhecimentos prévios e as demandas concretas devem orientar as decisões pedagógicas.

Corrêa, Honorato e Cosendey (2025) também destacam que as trajetórias dos estudantes jovens e adultos podem estar marcadas por aquisição tardia da Libras, interrupções na escolarização e condições socioeconômicas complexas. Muitos trabalham durante o dia, deslocam-se por longas distâncias e frequentam a escola no período noturno. Dessa maneira, a aprendizagem precisa dialogar

com situações concretas da vida adulta e não reproduzir materiais ou práticas infantilizadas.

A necessidade de respeitar a condição adulta do estudante aparece igualmente em Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023). Os autores ressaltam que os estudantes do turno noturno do INES já possuem experiências no mundo do trabalho e nas relações sociais, trazendo consigo conhecimentos acumulados fora da escola. O trabalho pedagógico deve acolher essas “leituras de mundo”, ressignificá-las e articulá-las aos conhecimentos sistematizados.

Nesse sentido, o estudante surdo da EJA não pode ser concebido a partir de uma dupla falta — como alguém a quem “faltou” escolarização no período previsto e a quem “falta” audição. Tal perspectiva produz práticas assistencialistas e reduz a complexidade de sua trajetória. A revisão realizada aponta para direção oposta: é necessário considerá-lo como jovem, adulto ou idoso que possui história, língua, experiências, saberes e formas particulares de participar do mundo.

Honorato, Silva e Araujo (2025) sintetizam essa perspectiva ao compreenderem a EJA como espaço relacionado à resistência e à existência. No trabalho desenvolvido com uma estudante surda atendida pelo Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, as ações buscaram ampliar confiança, comunicação e autonomia dentro e fora da escola.

Consequentemente, a EJA pode cumprir função reparadora apenas quando a garantia formal de matrícula é acompanhada por condições concretas de aprendizagem, participação e permanência.

No caso dos sujeitos surdos, uma dessas condições é incontornável: a acessibilidade linguística.

2.2. Libras, Educação Bilíngue e Direito Linguístico

A Língua Brasileira de Sinais ocupa posição central nas discussões sobre escolarização e protagonismo surdo. Essa centralidade não decorre apenas de seu reconhecimento jurídico, mas de seu papel na comunicação, na produção de conhecimentos, na interação social e nos processos de construção de sentidos.

Dizeu e Caporali (2005) defendem que a língua de sinais possibilita ao sujeito surdo ampliar relações interpessoais, organizar experiências e participar da sociedade. A concepção bilíngue, nessa direção, prevê que a Libras ocupe o lugar de primeira língua e que a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua, especialmente em sua modalidade escrita.

Quadros (2006), ao examinar políticas linguísticas voltadas à educação de surdos, demonstra que o reconhecimento jurídico da Libras produziu importante alteração no cenário educacional. O movimento social das pessoas surdas participou ativamente da luta que culminou no reconhecimento legal da língua, evidenciando que a política linguística resulta também das mobilizações de seus próprios usuários.

A autora afirma, ao analisar uma proposta bilíngue:

Os pontos fundamentais do documento foram norteados pela questão da LIBRAS e pela importância da convivência com os pares surdos no contexto da educação regular. A língua de sinais é a língua utilizada pelos grupos sociais surdos e, dessa forma, foi priorizado o contato entre eles. [...] A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua. Nesse sentido, a política lingüística é aditiva, ou seja, entende-se que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural. (Quadros, 2006, p. 144).

Essa formulação é fundamental para o debate proposto neste artigo. A Libras não deve ocupar lugar secundário, funcionando somente como mecanismo de tradução de um currículo concebido originalmente em português e para estudantes ouvintes. Em perspectiva efetivamente bilíngue, a língua de sinais participa da organização do ensino, da interação pedagógica e da circulação dos conhecimentos.

Lacerda, Albres e Drago (2013) observam que a língua de sinais constitui sujeitos surdos e que sua presença efetiva nos contextos educacionais favorece condições mais adequadas de aprendizagem. Por essa razão, políticas educacionais para surdos precisam considerar o direito linguístico, a metodologia e a presença de profissionais com formação apropriada para o trabalho bilíngue.

Gomides et al. (2022) acrescentam que a perspectiva bilíngue envolve uma mudança de paradigma, pois reconhece a experiência

visuoespacial como constitutiva da maneira pela qual a pessoa surda estabelece relações com o conhecimento. O bilinguismo não pode, portanto, ser reduzido à presença simultânea de dois códigos; envolve condições identitárias, culturais, curriculares e políticas.

A mesma preocupação está presente em Santos (2025), que analisa o ensino de língua inglesa na EJA de surdos e atribui à Libras posição de protagonismo no espaço escolar:

Pensar a educação de jovens e adultos no contexto bilíngue para surdos parte da compreensão de que a Libras é protagonista, estando associada à visualidade. Não obstante, o docente deve entender a construção da identidade surda e a aquisição da língua de sinais que ocorrem, majoritariamente, no espaço escolar. [...] Para o estudante surdo, a escola possui um papel preponderante, posto que nesse espaço ocorrem interações com os seus pares, além de possibilitar o contato de maneira acessível com a informação [...]. A escola bilíngue, em primazia, é o território onde a L1 dos surdos tem o protagonismo, assim como a cultura surda. (Santos, 2025, p. 24).

A passagem evidencia uma questão fundamental: para alguns estudantes, sobretudo aqueles que não encontram interlocutores sinalizantes na família ou em outros espaços sociais, a escola pode constituir um dos poucos ambientes de circulação plena da Libras.

Contudo, a presença de uma escola denominada bilíngue não garante automaticamente essa centralidade. Santos (2025) adverte que há situações em que a Libras permanece periférica mesmo em

instituições voltadas à educação de surdos, seja pela ausência da disciplina, seja pela insuficiente proficiência linguística dos docentes ou pela manutenção de práticas organizadas segundo uma pedagogia predominantemente ouvinte.

Essa contradição aparece igualmente em Costa *et al.* (2025), para quem a simples presença do intérprete de Libras não transforma, por si só, uma escola em ambiente politicamente bilíngue. Se o currículo, as metodologias, os materiais e as relações continuam orientados exclusivamente pela língua e pela experiência do estudante ouvinte, permanece uma estrutura assimétrica na qual a pessoa surda precisa adaptar-se ao funcionamento institucional.

A pesquisa de Silva, Silva e Silva (2014) confirma esse problema a partir da voz dos próprios estudantes. Os participantes relatam dificuldades diante de professores que privilegiam explicações orais e utilizam poucos recursos visuais. Mesmo reconhecendo a importância do intérprete, os estudantes descrevem perdas de informação e dificuldades provocadas por práticas pedagógicas que delegam ao profissional da interpretação toda a responsabilidade pela acessibilidade.

Assim, há diferença significativa entre ter Libras na escola e ter a Libras como língua efetivamente constitutiva da experiência educacional. A primeira possibilidade pode limitar-se à tradução; a segunda envolve participação, interlocução direta, circulação cultural, produção de conhecimentos e reconhecimento de sujeitos surdos como autores do processo educativo.

2.3. Língua, Cultura, Identidade e Pertencimento Surdo

As relações entre Libras e identidade aparecem de maneira recorrente no corpus analisado. Entretanto, é necessário evitar uma perspectiva essencialista segundo a qual todos os sujeitos surdos apresentariam a mesma identidade, trajetória ou relação com a língua.

Santana e Bergamo (2005) problematizam justamente essa questão. Para os autores, a identidade é constituída nas práticas sociais e nas interações discursivas desenvolvidas ao longo da vida, envolvendo família, escola, trabalho, amizades e outros espaços sociais. Dessa maneira, não é possível reduzir a constituição identitária exclusivamente a uma única variável linguística.

Essa observação é especialmente pertinente à EJA, cuja heterogeneidade coloca lado a lado estudantes que adquiriram Libras precocemente, sujeitos que tiveram contato tardio com a língua e pessoas que passaram grande parte da vida sem integração contínua com comunidades surdas.

O estudo de Silva e Souza (2025) exemplifica essa complexidade ao apresentar um estudante adulto que não se identificava inicialmente como pessoa surda. A entrada na escola e o contato com Libras produziram novos processos de significação, mas tais processos dialogaram com uma história de vida já constituída anteriormente. A identidade, portanto, não pode ser tratada como categoria estática conferida automaticamente pela condição audiológica.

Ao mesmo tempo, a literatura evidencia a importância do contato com pares surdos e da circulação da língua de sinais na formação do pertencimento. Dizeu e Caporali (2005) afirmam:

A comunidade surda pode ser representada por associações, igrejas, escolas, clubes, ou seja, qualquer lugar onde um grupo de surdos se reúne e divulga sua cultura, troca idéias e experiências e usa a língua de sinais. Dessa forma ela exerce um papel construtor para a identidade surda, pois é por meio dela que ocorrem as identificações com seus pares e a aceitação da diferença, não como um deficiente ou não-normal, mas com uma cultura rica que possui valores e língua própria. (Dizeu; Caporali, 2005, p. 594).

A comunidade, portanto, não se limita a um espaço geográfico. Pode constituir-se em associações, instituições escolares e outros ambientes nos quais as pessoas compartilham língua, experiências e referências culturais. Para os estudantes da EJA, essa convivência pode representar uma oportunidade de reconstruir sentidos sobre experiências passadas, reconhecer barreiras anteriormente naturalizadas e estabelecer novas formas de pertencimento.

Carvalho e García (2019) identificaram diferenças relevantes entre estudantes surdos isolados em escolas nas quais tinham pouco contato com outros sinalizantes e estudantes inseridos em ambiente com circulação mais ampla de Libras. No segundo contexto, o uso da língua entre pares favorecia troca de experiências, participação social e processos identificatórios.

As autoras observaram ainda que encontros com professor surdo, utilização de Libras e práticas visuais contextualizadas favoreceram maior desenvoltura linguística e participação. A presença do adulto

surdo pode, nesse cenário, adquirir função que ultrapassa o ensino de vocabulário: constitui referência linguística, cultural e social.

Resultados semelhantes são encontrados em Silva, Freitas e Ferreira (2025). A inserção de uma professora ou professor surdo, o contato sistemático com Libras e a participação de intérpretes modificaram as condições de aprendizagem de uma adolescente que anteriormente era submetida a atividades infantilizadas e pouco relacionadas aos conteúdos estudados por sua turma. Após as modificações, houve maior participação nas atividades e possibilidade de expressão em Libras.

A mudança expressa uma ruptura importante com representações de incapacidade. Como registram os autores em uma citação direta curta, “Falar em sinais, não ouvir, perceber é também uma possibilidade de Ser e protagonizar sua história” (Silva; Freitas; Ferreira, 2025, p. 38).

No contexto da EJA, reconhecer a identidade implica igualmente reconhecer a condição adulta. Infantilizar atividades, desconsiderar experiências profissionais, familiares e sociais ou reduzir expectativas de aprendizagem devido à surdez são práticas incompatíveis com uma educação orientada para o protagonismo.

Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023) destacam que jovens, adultos e idosos surdos acumulam ampla bagagem social e conhecimentos que precisam ser incorporados ao processo educacional. O sujeito deve ser compreendido como alguém capaz de aprender novos conhecimentos e, simultaneamente, oferecer seus próprios saberes como contribuição à atividade escolar.

A identidade, nesse sentido, articula passado e presente, língua e experiência, pertencimento e transformação. O espaço escolar pode contribuir para que estudantes surdos interpretem criticamente suas próprias trajetórias e reconheçam-se não apenas como pessoas que retornaram à escola, mas como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e participar politicamente da sociedade.

2.4. Protagonismo Surdo, Autonomia e Emancipação

O conceito de protagonismo empregado neste estudo não se restringe à execução de atividades ou à manifestação ocasional do estudante. Protagonizar significa ocupar uma posição de sujeito no processo educativo: participar, perguntar, decidir, produzir, ensinar, discordar, avaliar necessidades, reconhecer direitos e formular projetos individuais e coletivos.

A pesquisa de Silva, Freitas e Ferreira (2025) oferece evidência concreta dessa transformação. Após ampliar o acesso à Libras e modificar as práticas escolares, os professores identificaram maior clareza comunicativa, participação e posicionamento da estudante. Ao final do processo, foi registrada maior segurança nas atividades, relacionada pelos pesquisadores ao crescimento de sua autonomia e protagonismo.

Esses resultados indicam que protagonismo não pode ser exigido de um estudante ao qual não foram asseguradas condições linguísticas de expressão. Antes de responsabilizar o aluno por uma suposta falta de participação, é necessário perguntar se a escola dispõe de uma língua compartilhada, metodologias acessíveis e espaços nos quais suas manifestações possam ser compreendidas.

A própria história dos movimentos surdos constitui referência para essa compreensão. Costa *et al.* (2025) analisam as relações de poder estabelecidas historicamente entre ouvintes e surdos e defendem o princípio expresso no título do estudo: “nada sobre os surdos, sem os surdos”. O pressuposto desloca a pessoa surda da posição de objeto de intervenção para uma condição de participante das decisões referentes à língua, educação, cultura e direitos. O estudo enfatiza que conquistas como a Educação Bilíngue de Surdos precisam ser compreendidas em relação à mobilização das próprias comunidades.

Essa lógica precisa penetrar o cotidiano escolar. Se as políticas são construídas sob reivindicação de protagonismo das comunidades, a prática pedagógica não pode continuar baseada em uma concepção segundo a qual o estudante apenas cópia, obedece ou recebe um conhecimento produzido por outros.

Santos (2025, p. 25) questiona justamente o perfil do “aluno copista” e afirma que o estudante surdo não deve ocupar a posição de mero espectador.

Corrêa, Honorato e Cosendey (2025) chegam a conclusão semelhante a partir de práticas contextualizadas com estudantes da EJA. Ao relacionarem Língua Portuguesa e Matemática com situações de compras, pesquisa de preços, sistema monetário, medidas e preparação de receita culinária, as autoras verificaram que a contextualização desloca o estudante de uma posição passiva e lhe permite compreender os conteúdos como parte de sua própria realidade.

Na análise dos autores, a escola que constrói conhecimento de maneira contextualizada “retira o educando de um estado de espectador passivo e o coloca como protagonista da aprendizagem” (Corrêa; Honorato; Cosendey, 2025, p. 14).

A emancipação, neste artigo, é compreendida a partir dessa convergência entre acesso linguístico, autonomia, pensamento crítico, participação social e capacidade de intervir sobre a própria realidade. Não se trata de afirmar que todos os estudos analisados empregam literalmente a palavra “emancipação”. Trata-se de uma síntese interpretativa sustentada pelas categorias de autonomia, protagonismo, criticidade e participação que aparecem reiteradamente no corpus.

Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023) aproximam explicitamente suas experiências pedagógicas de uma perspectiva emancipatória ao afirmarem que o trabalho com estudantes jovens, adultos e idosos não pode se sustentar na ideia de inferioridade do aluno em relação ao professor. A experiência bilíngue exige reciprocidade, respeito e reconhecimento das capacidades do estudante.

Na EJA, a emancipação apresenta ainda dimensão social bastante concreta. Aprender a interpretar uma notícia, compreender um documento de trabalho, conhecer o significado do décimo terceiro salário, preencher formulários ou discutir direitos permite ao sujeito ampliar suas possibilidades de circulação social. Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023) relatam, por exemplo, situações em que estudantes trabalhadores desconheciam determinados conceitos relacionados aos próprios direitos laborais, demonstrando a importância de um ensino que articule linguagem, leitura e vida cotidiana.

Portanto, alfabetização, letramento e formação crítica não constituem processos separados. Para o jovem ou adulto surdo, a acessibilidade ao conhecimento pode ampliar sua possibilidade de compreender informações que atravessam trabalho, saúde, serviços públicos, relações familiares, participação política e outras esferas da vida social.

2.5. Visibilidade, Currículo e Práticas Pedagógicas Contextualizadas

A análise das produções selecionadas demonstra que a construção do protagonismo depende também da maneira como o currículo e as atividades são organizados. A Libras é uma língua visuoespacial e, por isso, a experiência visual não deve ser tratada como complemento decorativo, mas como elemento constitutivo da pedagogia.

Silva, Silva e Silva (2014) identificaram nos relatos dos estudantes uma valorização recorrente de professores que utilizavam mapas, fotografias, desenhos, livros, projeções e diferentes recursos visuais. Ao mesmo tempo, os próprios estudantes ressaltavam que tais recursos deveriam estar articulados à Libras e à comunicação efetiva.

As autoras concluem que resultados positivos dependem da combinação entre reconhecimento da língua de sinais, dimensão visuogestual e condições comunicacionais adequadas. Recursos visuais isolados não substituem a língua nem resolvem por si mesmos as barreiras existentes.

Carvalho e García (2019) compreendem o letramento como participação ativa em práticas discursivas orais, sinalizadas e escritas.

Para as autoras, as estratégias escolares precisam relacionar-se às experiências socioculturais e utilizar recursos materiais e visuais capazes de atribuir sentido ao processo de aprendizagem.

No contexto específico da EJA, esse princípio adquire maior relevância porque os conteúdos podem ser relacionados a experiências concretas acumuladas durante a vida. Corrêa, Honorato e Cosendey (2025) organizaram atividades interdisciplinares a partir da preparação de uma receita, envolvendo pesquisa de preços, sistema monetário, medidas, leitura, escrita e resolução de problemas. Em vez de trabalhar conceitos isolados, o projeto incorporou práticas reconhecíveis na vida cotidiana dos estudantes.

A experiência desenvolvida por Deus e Silva (2026) apresenta outro exemplo. Foi elaborado um caderno visual personalizado contendo fotografias de pessoas significativas para o estudante, sinais em Libras, datilologia e palavras em Língua Portuguesa escrita. Além desse recurso, foram desenvolvidos jogos de memória, associações entre imagens, sinais e palavras e materiais relacionados à família, escola, alimentação e transporte.

Os resultados indicaram avanços no vocabulário escrito, reconhecimento do alfabeto manual, autonomia na realização das atividades e participação no grupo. Uma situação particularmente relevante foi a apresentação de uma música em Libras orientada pelo próprio estudante. Nesse momento, aquele que habitualmente recebia mediação tornou-se referência linguística para colegas e professora, evidenciando uma forma concreta de protagonismo.

O estudo ressalta:

Essas práticas evidenciam a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva, que valoriza tanto a linguística do estudante quanto o desenvolvimento de sua proficiência em Língua Portuguesa. Por meio do protagonismo de Gustavo em atividades como a apresentação musical em Libras e o uso de materiais adaptados, a professora promove não apenas o aprendizado, mas também o respeito à diversidade linguística na sala de aula e, conseqüentemente, a inclusão. Tais ações fortalecem a autonomia do estudante, contribuindo para sua formação integral e para a sensibilização da comunidade escolar sobre as potencialidades. (Deus; Silva, 2026, p. 109).

A passagem constitui a quarta citação direta longa e evidencia a articulação entre acessibilidade, reconhecimento linguístico, autonomia e protagonismo.

Santos (2025) acrescenta que um currículo destinado aos estudantes surdos deve considerar, desde seu planejamento, Libras, visualidade, infraestrutura e características das turmas. O papel do educador deixa de ser exclusivamente transmissivo; os alunos podem colaborar no processo de aprendizagem, inclusive apoiando colegas e participando da construção das atividades.

Dessa forma, a pedagogia visual não significa simplificação. Adaptar também não significa diminuir expectativas curriculares. A adequação deve possibilitar acesso ao mesmo processo de produção intelectual por caminhos linguística e culturalmente coerentes.

3. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, qualitativa, exploratória e descritivo-interpretativa, estruturada na modalidade de revisão narrativa da literatura. A escolha dessa abordagem decorre do objetivo de compreender de que forma diferentes estudos sobre educação de surdos, EJA, Libras, identidade, bilinguismo, visualidade, autonomia e movimentos surdos podem contribuir para a compreensão do protagonismo de jovens e adultos surdos.

O corpus foi constituído por 15 produções acadêmicas previamente selecionadas por sua proximidade temática com o objeto de investigação. Foram considerados estudos voltados diretamente à escolarização de jovens, adultos e idosos surdos, bem como textos complementares sobre educação bilíngue, política linguística, cultura e identidade surdas, práticas pedagógicas, narrativas de estudantes e movimentos sociais.

Entre os trabalhos diretamente relacionados à EJA encontram-se os estudos de Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023), Corrêa, Honorato e Cosendey (2025), Santos (2025), Honorato, Silva e Araujo (2025), Silva e Souza (2025) e Deus e Silva (2026). Esses trabalhos possibilitam compreender diferentes experiências de jovens e adultos surdos em contextos escolares e fornecem dados sobre aquisição linguística, currículo, interdisciplinaridade, visualidade, participação e autonomia.

O estudo de Silva e Souza (2025), por exemplo, utiliza metodologia qualitativa, descritivo-interpretativa e História Oral para examinar as memórias e narrativas de um estudante da EJA, oferecendo

elementos importantes para analisar como língua, experiência e identidade se relacionam na vida adulta.

Deus e Silva (2026) desenvolvem relato de experiência qualitativo, construído por meio de observação das práticas escolares, registros documentais, acompanhamento das atividades e análise dos materiais pedagógicos produzidos entre 2022 e 2024.

Silva, Freitas e Ferreira (2025), embora analisem uma estudante que não pertence especificamente à EJA, foram incluídos pela relação direta com as categorias de protagonismo, autonomia e aquisição da Libras. O estudo empregou grupos de discussão com docentes e analisou transformações observadas após alterações no ambiente linguístico e pedagógico.

Também foram incorporados textos de caráter teórico ou empírico que permitem interpretar os fenômenos observados na EJA. Dizeu e Caporali (2005), Santana e Bergamo (2005) e Carvalho e García (2019) contribuíram para as discussões sobre língua, identidade, cultura e pertencimento; Quadros (2006), Lacerda, Albres e Drago (2013) e Gomides *et al.* (2022) subsidiaram a análise das políticas linguísticas e da educação bilíngue; Silva, Silva e Silva (2014) forneceram narrativas de estudantes sobre suas experiências pedagógicas; e Costa *et al.* (2025) possibilitaram relacionar protagonismo educacional aos movimentos surdos e aos direitos linguísticos.

O procedimento analítico ocorreu por leitura temática dos estudos, buscando recorrências, aproximações, diferenças e tensões. Foram constituídos cinco eixos interpretativos:

1. **EJA, exclusão educacional e trajetórias de vida:** reunindo discussões sobre escolarização tardia, interrupções

educacionais e experiências sociais de jovens, adultos e idosos;

2. **Libras, bilinguismo e direito linguístico:** voltado à posição da língua de sinais no processo de ensino-aprendizagem;
3. **Identidade, cultura e pertencimento:** considerando a diversidade das trajetórias identitárias e a importância das interações com pares;
4. **Protagonismo, autonomia e emancipação:** abrangendo participação, posicionamento, tomada de decisões e produção de conhecimentos;
5. **Visualidade e práticas pedagógicas contextualizadas:** envolvendo currículo, materiais, metodologias e relações entre conteúdo escolar e experiências cotidianas.

O tratamento dos resultados não buscou produzir generalizações estatísticas. A finalidade consistiu em realizar uma síntese interpretativa das contribuições presentes nos textos selecionados, identificando condições que favorecem ou dificultam o protagonismo de estudantes surdos.

Nesse processo, também foram consideradas tensões existentes entre os próprios trabalhos. Uma delas diz respeito ao conceito de identidade. Enquanto determinados autores destacam fortemente a associação entre Libras, comunidade e identidade surda, Santana e Bergamo (2005) chamam atenção para o caráter plural das práticas identitárias e para a necessidade de não reduzir a identidade do sujeito à língua. Essa divergência foi mantida na análise, evitando uma interpretação homogeneizadora.

Dessa forma, a metodologia adotada procura preservar a complexidade encontrada no corpus e compreender o protagonismo como construção social, linguística, cultural, pedagógica e política.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. A Centralidade da Libras Como Primeira Condição do Protagonismo

A análise comparativa dos estudos permite identificar como primeiro resultado a recorrência de um princípio: não há protagonismo educacional efetivo sem condições de comunicação e acesso linguístico. Quando a Libras permanece ausente, periférica ou restrita ao trabalho do intérprete, reduz-se a possibilidade de interação direta do estudante com professores, colegas, conteúdos e decisões escolares.

Esse resultado aparece tanto em estudos com jovens e adultos quanto em pesquisas realizadas em outras etapas educacionais. Silva, Silva e Silva (2014) demonstraram que os estudantes entrevistados identificaram a Libras como elemento fundamental para aquisição de conhecimento. Quando essa língua não estava disponível, surgiam sentimento de impotência e dificuldades de acompanhamento das atividades.

O protagonismo demanda mais do que receber informação traduzida. Exige condições para produzir enunciados, iniciar interações, formular perguntas, discordar e influenciar o desenvolvimento das atividades. Em outras palavras, a língua precisa circular de maneira bidirecional.

Os dados apresentados por Silva, Freitas e Ferreira (2025) tornam essa relação particularmente evidente. Antes da ampliação do contato com Libras, a estudante analisada participava pouco e era submetida a propostas pedagógicas limitadas. Com a reorganização do ambiente, as aulas passaram a contar com sinalização mais sistemática, mediação de profissionais especializados, contato com professor surdo e estratégias visuais. Os docentes perceberam posteriormente maior clareza na comunicação e postura mais ativa nas interações.

A situação apresentada por Deus e Silva (2026) conduz à mesma conclusão. O diagnóstico inicial permitiu perceber que o estudante da EJA possuía determinadas necessidades educacionais que não poderiam ser resolvidas somente com interpretação. A mediação bilíngue precisou assumir caráter pedagógico, articulando Libras, imagens, datilologia e Língua Portuguesa escrita.

Assim, a acessibilidade linguística precisa ser construída conforme as características de cada estudante. A heterogeneidade das trajetórias surdas impede soluções padronizadas. Há sujeitos fluentes em Libras, outros em processo de aquisição e outros que chegam à vida adulta sem terem participado de comunidades em que uma língua de sinais circulasse plenamente.

Dizeu e Caporali (2005) já assinalavam que a possibilidade de adquirir uma língua estruturada amplia as condições de participação social e construção de conhecimento.

Na EJA, portanto, a centralidade da Libras desempenha função simultaneamente pedagógica e política: pedagógica porque garante acesso aos conhecimentos; política porque possibilita que o

estudante assuma a palavra e participe das relações em condições menos assimétricas.

4.2. O Contato com Pares Surdos e a Construção do Pertencimento

O segundo resultado refere-se à importância das relações entre pares e à circulação de referências culturais surdas.

Carvalho e García (2019) encontraram diferenças relevantes entre contextos em que estudantes surdos permaneciam isolados e ambientes com maior circulação de Libras. Quando havia outros usuários da língua, ampliavam-se as trocas de experiências e as oportunidades de pertencimento.

Dizeu e Caporali (2005) relacionam comunidade, comunicação, cultura e identidade, destacando que a convivência permite ao sujeito reconhecer-se na diferença sem necessariamente interpretá-la como inferioridade.

Na EJA, essa questão adquire características específicas. Alguns estudantes chegaram à vida adulta tendo estabelecido poucas interações em Libras no ambiente familiar. Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023) relatam situações em que familiares de jovens e adultos surdos reconheciam não conseguir estabelecer comunicação efetiva em casa. Nesses casos, a escola e outros espaços de convivência com surdos podiam representar praticamente os únicos ambientes de comunicação plena.

O resultado não deve, entretanto, conduzir à afirmação de uma identidade surda única. A análise de Santana e Bergamo (2005) ajuda a compreender que os sujeitos constroem identificações

múltiplas ao longo da vida e que família, trabalho, escolarização, religião, amizades e outras práticas também participam desse processo.

Dessa maneira, valorizar pertencimento surdo não significa enquadrar todos os estudantes em uma identidade predeterminada. Significa criar oportunidades para conhecer Libras, história, cultura e comunidades surdas e permitir que cada sujeito construa suas próprias relações com esses elementos.

O caso estudado por Silva e Souza (2025) é esclarecedor. O estudante não se reconhecia como surdo antes de ingressar na escola. A EJA tornou-se espaço no qual novos sentidos acerca de sua condição linguística começaram a ser produzidos. A trajetória demonstra que a identidade pode ser dinâmica e atravessada por experiências bastante particulares.

Portanto, protagonismo e identidade relacionam-se não porque uma identidade fixa seja condição prévia para protagonizar, mas porque a possibilidade de compreender a própria história, encontrar interlocutores e atribuir novos sentidos à experiência amplia as condições de participação social.

4.3. Da Condição de Espectador à Produção Ativa do Conhecimento

Um dos achados mais recorrentes consiste na oposição entre práticas que posicionam o estudante como receptor e práticas que o transformam em participante ativo.

O estudante “copista”, mencionado criticamente por Santos (2025), representa uma forma de escolarização em que presença não

significa participação. Copiar da lousa, reproduzir atividades ou receber adaptações prontas pode manter o aluno dentro da sala sem lhe garantir apropriação do conhecimento.

Essa questão aparece também nas narrativas analisadas por Silva, Silva e Silva (2014). Os estudantes relatam experiências em que os professores falavam rapidamente, escreviam pouco ou planejavam a aula tendo apenas os ouvintes como referência. Nessas condições, parte considerável da informação permanecia inacessível.

Em contraste, as experiências contextualizadas analisadas por Corrêa, Honorato e Cosendey (2025) demonstram como conteúdos escolares podem ser reorganizados para dialogar com a vida dos estudantes. A atividade envolvendo compras e preparação de alimento integrou Matemática, Língua Portuguesa, pesquisa de preços, sistema monetário e medidas. A experiência não diminuiu a complexidade curricular; modificou a maneira como os conhecimentos eram apresentados e utilizados.

A mudança é relevante para uma concepção emancipatória da EJA, pois o conhecimento deixa de ser algo exterior ao estudante. Ao reconhecer conceitos escolares em situações que vivencia, ele passa a utilizar o saber na interpretação e transformação de sua realidade.

Esse processo também pode inverter temporariamente os papéis tradicionais da sala de aula. No relato de Deus e Silva (2026), o estudante surdo orientou uma apresentação em Libras para a turma. A atividade proporcionou um deslocamento significativo: o estudante deixou de ser somente aquele para quem os outros precisavam adaptar a comunicação e passou a ser alguém que compartilhava seu conhecimento linguístico com os demais.

Nesse ponto encontra-se uma expressão concreta do protagonismo: o estudante também ensina.

A reciprocidade está presente igualmente em Santos (2025), ao mencionar propostas de pedagogia surda nas quais os alunos atuam como colaboradores e podem assumir funções de liderança no processo de aprendizagem.

Assim, uma EJA comprometida com protagonismo precisa ampliar espaços para autoria. Produção de vídeos em Libras, apresentações, debates, projetos interdisciplinares, resolução de problemas cotidianos, pesquisa, produção textual e participação em decisões escolares podem substituir práticas centradas exclusivamente na reprodução.

4.4. Visibilidade Como Estrutura Pedagógica e Não Recurso Complementar

Os textos analisados convergem também na valorização da visibilidade. Contudo, os resultados sugerem que visualizar não significa apenas inserir fotografias em materiais concebidos segundo a mesma lógica destinada aos ouvintes.

A pedagogia visual implica reorganização da dinâmica comunicativa. No INES, por exemplo, Gomes, Peregrino e Gonçalves (2023) destacam até mesmo a disposição das cadeiras em semicírculo, permitindo que estudantes visualizem professor e colegas durante a comunicação em Libras.

A pesquisa de Silva, Silva e Silva (2014) revela que os próprios estudantes identificam mapas, fotografias, desenhos e projeções

como recursos positivos. Todavia, também salientam que recursos visuais não eliminam a necessidade de acesso linguístico.

Deus e Silva (2026) evidenciam possibilidades de articulação mais complexa entre imagem e língua: fotografias foram associadas a sinais, datilologia e palavras escritas, criando relações entre diferentes sistemas de representação.

Já Carvalho e García (2019) defendem práticas de letramento vinculadas às experiências socioculturais e aos gêneros que circulam efetivamente na sociedade. Essa articulação é especialmente pertinente para jovens e adultos porque permite trabalhar documentos, notícias, formas de comunicação digital, textos relacionados ao trabalho e outras demandas reais.

A visualidade, assim, deve ser compreendida como dimensão metodológica que dialoga com a organização visuoespacial da Libras e com as maneiras pelas quais estudantes surdos acessam e produzem informações.

4.5. Direitos Linguísticos: Conquistas Legais e Lacunas de Implementação

Outro resultado relevante é a recorrente distância entre legislação e cotidiano escolar.

Quadros (2006) já demonstrava que a garantia legal da língua de sinais não assegura automaticamente sua concretização como língua de instrução. A simples inserção de intérpretes pode romper determinadas barreiras comunicacionais, mas não resolve problemas metodológicos, curriculares, culturais e sociais.

Gomides *et al.* (2022) retomam essa tensão diante da Lei nº 14.191/2021. Os autores reconhecem a importância dos avanços normativos, mas assinalam que a educação bilíngue ainda enfrenta dificuldades para converter-se em realidade amplamente ofertada.

O levantamento legislativo apresentado pelos autores mostra um percurso que inclui reconhecimento da Libras, regulamentação profissional, políticas de inclusão e, por fim, a incorporação da Educação Bilíngue de Surdos à LDB como modalidade que deve acompanhar a trajetória educacional.

Costa *et al.* (2025) acrescentam dimensão política essencial: essas conquistas devem ser relacionadas às mobilizações dos próprios movimentos surdos. A Lei nº 14.191/2021, por exemplo, é interpretada no estudo como resultado de articulações coletivas em defesa da educação bilíngue.

O protagonismo, portanto, precisa ser considerado também na história das políticas públicas. Não se trata apenas de assegurar direitos para pessoas surdas, mas de reconhecer sua participação na formulação e reivindicação desses direitos.

No âmbito da EJA, a questão torna-se particularmente importante porque os estudantes adultos já participam de diferentes dimensões da vida social e política. O currículo pode incluir discussões sobre legislação, trabalho, direitos linguísticos, acessibilidade e mecanismos de participação cidadã.

Costa et al. (2025) defendem justamente que a escola apresente aos estudantes a história dos movimentos surdos e suas lutas, de modo que novas gerações conheçam direitos e formas de participação.

Uma educação emancipatória não pode limitar-se a informar ao estudante que determinado direito existe; precisa oferecer condições para que ele compreenda esse direito e tenha instrumentos para reivindicá-lo.

4.6. Protagonismo Como Autonomia Linguística, Educacional e Social

Da síntese dos estudos resulta uma compreensão multidimensional de protagonismo surdo.

A primeira dimensão é linguística. O estudante precisa dispor de uma língua na qual possa participar efetivamente das interações. Isso exige Libras circulando como língua de ensino e comunicação, e não apenas como recurso eventual.

A segunda é pedagógica. O aluno precisa participar ativamente da construção do conhecimento. Metodologias contextualizadas, visuais e colaborativas ampliam essa possibilidade.

A terceira é identitária e cultural. O contato com diferentes pessoas surdas, referências culturais e histórias coletivas pode favorecer pertencimento e interpretação crítica das experiências vividas, sem impor uma identidade única.

A quarta é social. Conhecimentos escolares precisam ampliar a capacidade do jovem ou adulto de compreender o mundo do trabalho, documentos, notícias, serviços e direitos.

A quinta é política. Protagonismo implica participar das decisões referentes à própria educação e compreender as lutas coletivas que possibilitaram direitos linguísticos e educacionais.

Essas dimensões aparecem concretamente no estudo de Deus e Silva (2026), no qual o estudante apresentou progressos em autonomia, participação e comunicação; em Silva, Freitas e Ferreira (2025), no qual a ampliação de Libras favoreceu postura mais ativa; e em Corrêa, Honorato e Cosendey (2025), cujas práticas contextualizadas colocaram os estudantes no centro da aprendizagem.

Também podem ser identificadas no trabalho de Honorato, Silva e Araujo (2025). A sequência pedagógica desenvolvida com estudante da EJA buscou fortalecer segurança, autoestima e autonomia a partir de atividades relacionadas ao desenvolvimento integral, mostrando que protagonismo não se limita ao desempenho acadêmico estrito, mas envolve a ampliação da participação nos espaços escolares e sociais.

Diante desses achados, pode-se compreender a emancipação como movimento pelo qual a pessoa amplia sua possibilidade de interpretar, comunicar, escolher, participar e agir. A escola não “emancipa” unilateralmente o estudante. Ela pode, contudo, criar ou restringir as condições para que processos de autonomia sejam desenvolvidos.

4.7. Síntese Analítica dos Resultados

A revisão permite sistematizar os principais achados da seguinte maneira:

Eixo	Problemas identificados	Condições favoráveis ao protagonismo
-------------	--------------------------------	---

Libras	ausência da língua; uso apenas por intérprete; aquisição tardia	Libras como língua de instrução e interação
Identidade	isolamento linguístico; estigma; ouvintismo; falta de referências	convivência com pares, cultura e referências surdas
EJA	trajetórias interrompidas; infantilização; desconsideração da vida adulta	valorização das experiências e conhecimentos prévios
Currículo	conteúdos descontextualizados e centralidade da oralidade	práticas visuais, contextualizadas e interdisciplinares
Participação	estudante copista ou receptor passivo	autoria, questionamento, colaboração e liderança
Direitos	distância entre legislação e prática	políticas linguísticas efetivamente implementadas
Autonomia	dependência comunicacional e pedagógica	acesso linguístico, participação e tomada de decisões
Emancipação	invisibilização e tutela	consciência crítica, conhecimento de direitos e agência social

Fonte: autores pelos elaboradores 2026.

A síntese evidencia que os eixos não funcionam separadamente. A autonomia depende do acesso linguístico; a participação relaciona-se às metodologias; a identidade é atravessada pelas interações; e a emancipação exige que o conhecimento adquirido possa ser mobilizado para além da sala de aula.

Por isso, o protagonismo surdo na EJA não deve ser compreendido como atributo individual a ser “desenvolvido” pela escola, mas como relação. O estudante torna-se mais ou menos protagonista conforme as condições linguísticas, políticas, culturais e pedagógicas disponíveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções selecionadas permite concluir que o protagonismo surdo na Educação de Jovens e Adultos está profundamente relacionado à garantia do direito linguístico, ao reconhecimento das trajetórias individuais, à valorização das experiências visuais, às possibilidades de pertencimento e à construção de práticas pedagógicas capazes de superar a posição passiva historicamente atribuída aos estudantes surdos.

A EJA reúne sujeitos marcados por experiências bastante distintas. No caso das pessoas surdas, essas trajetórias podem incluir exclusão educacional, aquisição tardia da Libras, comunicação familiar limitada, experiências oralistas, interrupções escolares, entrada precoce no mercado de trabalho e dificuldades de acesso à informação. Entretanto, os estudos analisados demonstram igualmente a existência de saberes, estratégias sociais, conhecimentos de mundo e capacidades que não podem ser desconsiderados pela instituição escolar.

A Libras mostrou-se elemento transversal a todos os principais resultados. Sua presença não deve restringir-se ao serviço de interpretação. Uma educação comprometida com protagonismo precisa permitir que a Libras circule na interação entre estudantes, professores e comunidade, participe do currículo e funcione como

língua legítima para o ensino, o debate e a produção de conhecimentos.

Isso significa que o intérprete é importante, mas sua presença não substitui a responsabilidade pedagógica do professor nem transforma automaticamente uma instituição em espaço bilíngue. A educação bilíngue requer planejamento, formação docente, metodologias apropriadas, recursos visuais, valorização cultural e compreensão das especificidades linguísticas dos estudantes.

As análises também demonstram que o contato entre pares surdos e com professores ou adultos surdos pode ampliar oportunidades de comunicação, identificação e pertencimento. Entretanto, não se deve transformar essa constatação na imposição de uma identidade única. Os sujeitos constroem identidades plurais ao longo de suas relações familiares, profissionais, escolares, culturais e linguísticas.

No âmbito pedagógico, sobressai a importância de práticas contextualizadas. Atividades relacionadas a trabalho, finanças, compras, gêneros textuais, acontecimentos sociais e experiências cotidianas demonstram especial potencial na EJA. Ao articular os conhecimentos sistematizados à vida concreta, a escola deixa de considerar o estudante apenas como destinatário de conteúdo e passa a reconhecê-lo como sujeito que também possui conhecimentos a compartilhar.

Os trabalhos analisados evidenciam situações concretas dessa transformação: estudantes que passaram a expressar opiniões com maior segurança, participar das aulas, orientar colegas, apresentar atividades em Libras e executar tarefas com maior autonomia. São movimentos que permitem compreender protagonismo como

capacidade de agir e não simplesmente como presença no espaço escolar.

Outro resultado significativo refere-se à dimensão política. Os direitos linguísticos atualmente reconhecidos resultam, em grande medida, das mobilizações históricas das comunidades surdas. O princípio de que decisões sobre pessoas surdas precisam contar com a participação das próprias pessoas surdas deve, portanto, alcançar o cotidiano educacional. Uma escola que reconhece o movimento surdo no plano histórico, mas não escuta seus estudantes no presente, mantém uma contradição entre discurso e prática.

Nesse sentido, a ideia de emancipação adotada neste estudo não corresponde à concessão de liberdade pelo professor ou pela instituição. A emancipação é compreendida como ampliação das condições de participação, autonomia linguística, pensamento crítico e ação social. A escola pode contribuir para esse processo quando oferece ao sujeito instrumentos para compreender informações, reconhecer seus direitos, interpretar sua experiência, comunicar-se plenamente e participar das decisões que dizem respeito à sua própria formação.

Conclui-se, assim, que promover o protagonismo surdo na EJA significa substituir uma pedagogia sobre o estudante por uma educação construída com o estudante. Significa reconhecer que jovens, adultos e idosos surdos não chegam à escola como páginas vazias nem como sujeitos definidos por uma ausência auditiva. Chegam com histórias, saberes, línguas, experiências e expectativas.

A EJA torna-se efetivamente emancipatória quando esses elementos deixam de ser tratados como obstáculos e passam a integrar o processo pedagógico. Nessa perspectiva, Libras, identidade e protagonismo não constituem temas periféricos: formam parte das condições pelas quais o estudante pode apropriar-se do conhecimento, afirmar sua presença e participar, com autonomia, da vida escolar e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Andrea Guimarães de; GARCÍA, Renata Rodrigues de Oliveira. Contexto escolar e o ensino para surdos: a Libras como instrumento de educação e de identidade. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: 10.5216/rs.v4.58737.

CORRÊA, Aline Moreira de Paiva; HONORATO, Elaine Costa; COSENDEY, Jaqueline Nunes da Fonseca. Contextualizando as disciplinas de língua portuguesa e matemática na educação de jovens e adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos: vivências e experiências. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 9-20, 2025. DOI: 10.20395/re.2024.47.9-20.

COSTA, Daniel Ferreira; CAMPOS, Carlos Roberto; OLIVEIRA, Giselle Mara Silva de; FAGUNDES, Cecília Batista da Silva; SILVA, Josiane Batista da. O protagonismo surdo e o direito linguístico: nada sobre os surdos, sem os surdos. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, v. 4, n. 1, p. 38-53, 2025.

DEUS, Viviane Oliveira de; SILVA, Suellen de Lara. O estudante surdo na educação de jovens e adultos: vivências na rede municipal de ensino de Curitiba. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 97-111, 2026. DOI: 10.20395/re.2026.50.97-111.

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.

GOMES, Alessandra; PEREGRINO, Giselly; GONÇALVES, Ronaldo. Prática escolar com estudantes jovens, adultos e idosos na educação básica do INES. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 59, p. 36-49, jul./dez. 2023. DOI: 10.20395/revesp.2023.59.2.36-49.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, Wiliam Velozo. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e72166, 2022. DOI: 10.5216/rs.v7.72116.

HONORATO, Elaine Costa; SILVA, Marco Antonio da; ARAUJO, Rafael Lames de. Interdisciplinaridade entre o atendimento educacional especializado bilíngue e as disciplinas de educação física e ciências: uma sequência didática para o desenvolvimento de uma estudante surda da educação de jovens e adultos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 43-53, 2025. DOI: 10.20395/re.2024.47.43-53.

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

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.

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.

SANTOS, Samir Rosa dos. Produção de materiais para o ensino de inglês na educação de jovens e adultos surdos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 21-33, 2025. DOI: 10.20395/re.2024.47.21-33.

SILVA, Camila Caroline de Lima; SOUZA, Shelton Lima de. Tempo e memória na produção linguística de um estudante surdo na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Traços de Linguagem: **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 9, n. 1, p. 113-125, 2025. DOI: 10.30681/traos.v9i1.13025.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique e; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, abr./jun. 2014. DOI: 10.1590/1413-737222245009.

SILVA, Wilson Fernando Pereira da; FREITAS, Cíntia Kelly Inês; FERREIRA, Nathália Barros. Percepções sobre o desenvolvimento e o protagonismo surdo de uma adolescente em processo de aquisição linguística da Libras. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 34-42, 2025. DOI: 10.20395/re.2024.47.34-42.

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UF).

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

³ Tutor de laboratório de comunicação em Libras - Faculdade
Pernambucana de Saúde (FPS) e

⁴ Doutora do Programa de Pós-graduação em Linguística e
professora do Departamento de Libras da Universidade Federal de
Santa Catarina (UFSC).

⁵ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São
Carlos (UFSCar).