

HUMANAS E SOCIAIS

V.12 • N.3 • 2025 • Publicação Contínua

ISSN Digital: 2316-3801

ISSN Impresso: 2316-3348

DOI: 10.17564/2316-3801.2025v12n3p22-36



## LIBRAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: DISPUTAS E RELAÇÕES DE PODER NO MERCADO LINGUÍSTICO

LIBRAS Y LA EDUCACIÓN DE SORDOS: DISPUTAS Y RELACIONES  
DE PODER EN EL MERCADO LINGÜÍSTICO

LIBRAS AND DEAF EDUCATION: DISPUTES AND POWER  
RELATIONS IN THE LINGUISTIC MARKET

Ertliandro Felix Silva<sup>1</sup>

William Velozo Francioni<sup>2</sup>

Wellington Santos de Paula<sup>3</sup>

Miquéias Ambrósio dos Santos<sup>4</sup>

Gabriel Antônio Ogaya Joerke<sup>5</sup>

Jelson Budal Schmidt<sup>6</sup>

Paula Aparecida Diniz Gomides<sup>7</sup>

### RESUMO

Abordamos as contradições do mercado linguístico no qual transita a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como a forma de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, a partir da teoria de Pierre Bourdieu, enfocando as noções de *campo*, *capitais* e *habitus*. A Libras é uma língua viso-gestual e a recente inclusão da Educação Bilíngue de Surdos nas políticas educacionais nacionais, poderia, em tese, contribuir com o processo de construção linguística e identitária dessas pessoas no país. Apesar dos avanços legislativos, na prática, há a exclusão de alunos surdos no ensino regular, tratados pedagogicamente a partir de planejamentos viáveis apenas para os alunos ouvintes. A situação corrobora para o aumento do estigma social, pautado na visão clínico-terapêutica que entende a surdez como deficiência e não como diferença. Articulamos bibliografias voltadas para a educação de surdos sob o ponto de vista cultural à sociologia de Bourdieu para compreender as tensões e relações de poder nas políticas que excluem as minorias linguísticas. Os resultados indicam que a evasão, o analfabetismo e o abandono escolar são fruto de ideologias inscritas na mentalidade social que desrespeita as legislações e não implica as instituições, docentes e o poder público, em sua responsabilidade na inclusão da pessoa surda.

### PALAVRAS-CHAVE

Libras. Educação Bilíngue. Políticas Linguísticas. Mercado Linguístico. Línguas Minoritárias.

## ABSTRACT

We address the contradictions of the linguistic market in which Brazilian Sign Language (Libras) operates, recognized as the form of communication and expression of the Brazilian deaf community, based on Pierre Bourdieu's theory, focusing on the notions of field, capitals and *habitus*. Libras is a visual-gestural language and the recent inclusion of Bilingual Education for the Deaf in national educational policies could, in theory, contribute to the process of linguistic and identity construction of these people in the country. Despite legislative advances, in practice, deaf students are excluded from regular education, treated pedagogically based on plans that are viable only for hearing students. This situation corroborates the increase in social stigma, based on the clinical-therapeutic view that understands deafness as a disability and not as a difference. We link bibliographies focused on the education of the deaf from a cultural perspective to Bourdieu's sociology to understand the tensions and power relations in policies that exclude linguistic minorities. The results indicate that school dropout, illiteracy and abandonment are the result of ideologies inscribed in the social mentality that disregards legislation and does not involve institutions, teachers and public authorities in their responsibility for the inclusion of deaf people.

## KEYWORDS

Libras; bilingual education; Language Policies; Language Market. Minority Languages.

## RESUMEN

Abordamos las contradicciones del mercado lingüístico en el que opera la Lengua de Signos Brasileña (Libras), reconocida como forma de comunicación y expresión de la comunidad sorda brasileña, a partir de la teoría de Pierre Bourdieu, centrándonos en las nociones de campo, capital y *habitus*. Libras es un lenguaje visual-gestual y la reciente inclusión de la Educación Bilingüe para Sordos en las políticas educativas nacionales podría, en teoría, contribuir al proceso de construcción lingüística e identitaria de estas personas en el país. A pesar de los avances legislativos, en la práctica existe la exclusión de los estudiantes sordos de la educación regular, siendo tratados pedagógicamente en base a planes viables solo para estudiantes oyentes. La situación corrobora el aumento del estigma social, basado en la visión clínico-terapéutica que entiende la sordera como una discapacidad y no como una diferencia. Vinculamos bibliografías centradas en la educación de sordos desde un punto de vista cultural con la sociología de Bourdieu para comprender las tensiones y relaciones de poder en las políticas que excluyen a las minorías lingüísticas. Los resultados indican que la evasión, el analfabetismo y la deserción escolar son resultados de ideologías arraigadas en la mentalidad social que no respeta la legislación y no involucra a las instituciones, docentes y autoridades públicas en su responsabilidad por la inclusión de las personas sordas.

## PALABRAS CLAVE

Libra. Educación bilingüe. Políticas Lingüísticas. Mercado de la Lengua. Idiomas minoritarios.

### 1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil tem passado por (re)configurações, ao longo das conquistas alcançadas pelo povo surdo quanto ao reconhecimento do *status* linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil, 2005; 2002) e pela asseguaração da educação bilíngue que prevê o ensino desta como primeira língua (L1) e da língua portuguesa como segunda língua (L2) (Brasil, 2021; 2015). Apesar desses avanços que proporcionam um novo olhar sobre a pessoa surda, que luta para ser interpretada em lentes culturais e identitárias, a realidade nos mostra que esse reconhecimento, na prática, ainda está envolto em muitos desafios. O principal deles se deve à imposição da língua portuguesa, tida como idioma padrão do país sobre a Libras, que corresponde a uma variedade de baixo prestígio.

O cenário apontado nos indica que há um mercado linguístico no Brasil (Bourdieu, 2008) que se regulamenta pela imposição da língua portuguesa padrão, legitimada em nossa Constituição Federal como a língua oficial do país. Ao ocupar a língua portuguesa uma posição de destaque, não apenas a Libras, mas as línguas indígenas e as variações da própria língua portuguesa tornam-se mercadorias com um valor reduzido, promovendo a exclusão daqueles que não correspondem ao dito ‘padrão’ (Megale, 2018). Utilizamos a noção sociológica de *mercado linguístico* de Bourdieu (2008) para a compreensão da forma como a língua se manifesta a partir das relações de poder.

Com base no entendimento exposto, objetivamos analisar como se insere a Libras nas trocas simbólicas, face à legislação que regulamenta a Educação Bilíngue a surdos no país. Debateremos o funcionamento do mercado linguístico, quanto ao uso da Libras como língua minoritária, análise que não é possível sem a abordagem de outros conceitos importantes na sociologia de Pierre Bourdieu como as noções de capital, *habitus* e campo social. Nossa principal hipótese parte da percepção de que a subordinação desta língua, em relação à língua portuguesa implica na exclusão de estudantes surdos, limitando sua inserção social, construção identitária e cultural. Indagamos: *que forças e tensões estão presentes no entendimento da Libras como uma língua minoritária no mercado linguístico brasileiro?*

### 2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: AVANÇOS LEGISLATIVOS E TENSÕES IDEOLÓGICAS

Uma onda de lutas pela visibilidade da comunidade surda em nosso país entre as décadas de 1990 e 2000, culminou na publicação da Lei n. 10. 436/2002, regulamentada posteriormente pelo Decreto n. 5.626/2005. Esses dispositivos reconhecem a Libras como a língua de comunicação e expressão das pessoas que se identificam culturalmente como surdas, distinguindo, por meio de uma visão cultural, a con-

cepção de surdez, historicamente relacionada à deficiência (Brasil, 2005; 2002). A partir de então, houve avanços como a formação de licenciandos e cursistas da área da fonoaudiologia, o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras e da própria Educação Bilíngue (Brasil, 2021; 2015).

A pessoa surda, sob o enfoque cultural, é definida como alguém que tem “[...] perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, Art. 2º). Por sua vez, recentemente incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a Educação Bilíngue preconiza que o ensino da comunidade surda deve aprender a Libras como a primeira e a língua portuguesa como a segunda língua (Brasil, 2021).

Outros dados que preocupam partem da baixa escolarização das pessoas surdas. De acordo com Quadros (1997), 95% delas nascem em famílias compostas de pais ouvintes que desconhecem a Libras, a cultura e a identidade surda. Por esse motivo, afirmamos que a escolarização das crianças surdas é acidentada, uma vez que há uma grande imposição para que a língua portuguesa seja desenvolvida, inclusive oralmente, o que desestimula e lança ao fracasso diversos surdos no país. Um estudo do Instituto Locomotiva realizado em 2019 indica que apenas 7% dos surdos possuem formação superior, 15% em nível médio, 46% têm apenas o nível fundamental e 32% dos surdos brasileiros não possuem nenhum grau de instrução (Locomotiva [...], 2019).

Além da educação, essa condição também impacta na inserção destes no mercado de trabalho, já que as pessoas com deficiência auditiva correspondem a apenas 37% da mão de obra ocupada, contra 58% da média nacional. Em geral, sua ocupação advém de atuação autônoma, fruto dos esforços e investimentos individuais (Locomotiva [...], 2019). O relatório da OMS estimula o Ensino Bilíngue aos surdos, que corresponderia à construção de uma matriz linguística de organização do pensamento e interpretação das realidades sociais às quais esses indivíduos se engajam. O referido relatório coloca em xeque, inclusive, a inclusão de alunos surdos em classes regulares, indicando que a educação oferecida, mascarada de instrumento de igualdade, na verdade, atuaria na segregação desses alunos em espaços dominados linguisticamente pelos ouvintes (WHO, 2011).

Ressaltamos, amparados por pesquisadores como Strobel (2008; 2006) e Quadros (1997) que a questão da surdez não se trata apenas do reconhecimento de uma língua minoritária. Antes disso, se aplica ao reconhecimento das especificidades que marcam o povo surdo culturalmente e identitariamente, em um esforço para que estes não sejam indivíduos meramente condicionados às práticas ouvintistas, mas que possam resgatar sua historicidade. Strobel (2008) defende que as pessoas surdas têm sido constantemente amordaçadas e oprimidas por políticas institucionais que não se pautam no cumprimento da legislação supracitada que reconhece a Libras como a língua deste povo, culminando na violência simbólica e física, reproduzidas socialmente ao longo dos tempos (Strobel, 2008).

É preciso, então, problematizar a Educação Bilíngue nos debates sociais e educacionais. A partir de Strobel (2008), entendemos que a desigualdade se estabelece em diferentes níveis que impactam em fatores informacionais, de políticas públicas, cumprimento da legislação e de formação de professores. Além disso, indicamos a falta de conscientização, sobretudo, das famílias de surdos, que são levadas, desde o nascimento das crianças, a prezarem pelo modelo da deficiência para a interpretação da surdez. Esses aspectos são discutidos nas próximas seções. Situamos, a seguir, as categorias

de Pierre Bourdieu quanto ao campo, *habitus* e mercado linguístico, visando compreender os condicionamentos sociais e linguísticos sobre os usuários da Libras como L1.

### 3 DIREÇÕES METODOLÓGICAS

O percurso metodológico deste artigo direciona-se pela leitura de bibliografias voltadas à sociologia da educação, sobretudo, com base em importantes noções de Pierre Bourdieu. Articulamos os pressupostos da pesquisa de natureza qualitativa, ressaltando a importância da curiosidade epistemológica e empática, com a capacidade de *se colocar no papel do outro*, como uma forma de construção de dados mais adequada para a captação da realidade dos sujeitos (Godoy, 1995).

Em relação ao seu tipo, a investigação caracteriza-se por ser exploratória, pois estabelece algumas proximidades e distanciamentos entre a teoria bourdieusiana e a Educação Bilíngue de Surdos, teorizando sobre as línguas de minoria e as relações de poder que envolvem as relações sociais estabelecidas, dentre outros espaços, no ambiente escolar (Megale, 2018). As pesquisas na área da Educação têm se desenvolvido por meio de uma postura ideologicamente formatada para o entendimento das subjetividades que atravessam os indivíduos (Minayo, 2009).

Desta forma, instrumentalizam-se subsídios para a intervenção na vida prática, com base nos problemas identificados nas relações sociais, tendo como pano de fundo as culturas e as identidades dos sujeitos:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2009 p. 17).

Interessa-nos uma aproximação entre a realidade da comunidade surda no Brasil e sua escolarização, sobretudo, com as atuais políticas pela implementação da Educação Bilíngue de Surdos em todo o sistema educacional (Brasil, 2021) às tensões envolvidas no uso das línguas. Demarcamos os conflitos entre a imposição das línguas orais aos sujeitos cuja interpretação do mundo ocorre pelo canal viso-espacial, demandando estratégias, materiais e metodologias diferenciadas. Esses conflitos envolvem o desprezo pelas línguas minoritárias e o estigma gerado sobre a pessoa surda (Quadros, 1997; Strobel, 2006; 2008; Silva; Costa, 2018; Megale, 2018).

Esse cenário é analisado sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, com a problematização, no âmbito da Educação Bilíngue de Surdos, de noções como: campo, *habitus*, mercado linguístico, relações de poder, dentre outras (Bourdieu, 1989; 2007; 2008; Nogueira; Nogueira, 2009; Girardi Jr., 2017; Ribeiro; Simões; Paiva, 2017). Além disso, situamos a comunidade surda aos *excluídos do interior* (Bourdieu; Champagne, 2001), indicando que mesmo inseridos no processo educativo, esses sujeitos permanecem distantes de um aprendizado adequado. A seção seguinte inicia a explicitação das noções sociológicas discutidas.

## 4 NOÇÕES DE CAMPO, *HABITUS* MERCADO LINGUÍSTICO: PARA UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE PODER, RECONHECIMENTO E ACESSO DEMOCRÁTICO À EDUCAÇÃO

Situamos a problemática que envolve a educação de surdos à distribuição do capital linguístico, articulada aos pressupostos da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, considerando as noções de herança, *habitus*, campo, relações de poder e mercado linguístico. Tomamos de empréstimo a supracitada teoria que se desenvolve em diálogo aos acontecimentos de maio de 1968, demonstrando os efeitos das desigualdades sociais presentes na sociedade francesa, face ao acesso excludente às instituições de ensino e as tensões derivadas desse acesso. Assim, Bourdieu (2007) examina a percepção de agentes em posições dominantes do campo educacional sobre percepção da falta de capitais essenciais para o engajamento nas práticas sociais valorizadas pelo espaço educacional.

A noção de campo social nos auxilia a compreender que os indivíduos e suas práticas sociais, estão envoltas em organizações, cujos discursos se sustentam mutuamente. Em um determinado campo social há crenças, valores e posições que podem ser consumidos, produzidos e também *classificados* (Bourdieu, 2007). A educação se inscreve naquilo que pode ser considerado como *campo escolar*, universo no qual docentes e discentes disputam espaço e reconhecimento.

Os agentes se organizam para atribuir dada coerência na manutenção da estrutura do campo, de acordo com uma posição dominante que classifica o que seria ou não aceitável, em termos de produção de conhecimentos e comportamentos. Conforme Nogueira e Nogueira (2009), o campo escolar é como os outros campos sociais, não se apresentando como uma instância neutra. Sua movimentação depende das estratégias desenvolvidas pelos agentes, promovendo a marginalização daqueles que não correspondem às disposições historicamente consideradas.

Quando se pensa nas desigualdades no campo educacional, é possível compreender que as trajetórias são capazes de determinar possível *sucesso* ou *fracasso* às expectativas deste campo. O capital cultural é um dos principais fatores que denotam essa distinção e, em como todo campo, há a aceitação ou a subversão a essas regras estruturais que acabam por naturalizar sucessos ou fracassos historicamente constituintes, inclusive, da estigmatização de grupos minoritários (Bourdieu, 2007).

Em específico, a surdez permanece estigmatizada, de acordo com um ideário que cunha pela exclusão das pessoas com deficiência, visto que esses indivíduos são, comumente, considerados *incapazes* de acompanhar a formação no ensino regular. “Muitos sujeitos com deficiência eram [e ainda são] aposentados e estigmatizados como inválidos. Em troca da aposentadoria havia a aceitação da condição culturalmente construída” (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017, p. 216).

Deficientes, surdos, pessoas pretas ou pardas, indígenas, indivíduos das camadas populares ou com baixo repertório cultural e econômico (valorizados nos campos sociais em que se inserem), tendem a sofrer com a marginalização. Essa marginalização os torna *invisíveis* nesse campo, mesmo que eles estejam, de alguma maneira, inseridos fisicamente nos espaços que têm relação com determinado campo social, como as instituições de ensino. Ao demonstrar disposições que não se encontram de acordo com o que determinado campo propõe, esses são alvos de preconceito. “Os hábitos discrimi-

nadores concebem atitudes limitantes para o diferente, tal qual uma barreira que demarca o espaço social de cada ator” (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017, p. 219).

Ao abordar os *excluídos do interior*, Bourdieu e Champagne (2001) demonstram como a expansão educacional francesa estratificou ainda mais a população, tomando como base as estruturas simbólicas de reprodução das desigualdades sociais. A abertura vertiginosa de escolas aptas ao atendimento de alunos pertencentes às camadas populares se contrapõe a um ideário de reforço ao dom e ao mérito de alunos advindos de famílias abastadas, matriculados em instituições direcionadas à manutenção cultural de uma certa superioridade de classe, que se manifesta econômica e culturalmente.

Há uma clara manutenção da ideia de que esses indivíduos cujas características distinguem daqueles entendidos como agentes de *sucesso*, apesar de terem acesso às escolas, não estariam, necessariamente, direcionados, por meio dela, à ocupação de cargos, comumente ocupados por uma alta hierarquia social (Bourdieu; Champagne, 2001).

A chamada *democratização do ensino* seria, em tese, uma forma de frear essa percepção de um ambiente escolar elitizado, com a ideia de que o direito à educação está assegurado a todos, sem distinções. Sobre isso, nossa própria Constituição Federal indica em seu artigo sexto, a educação como um dos direitos sociais garantidos aos brasileiros (Brasil, 1988). Contudo, ainda há uma intensa desigualdade quanto ao acesso e às garantias de prosseguimento aos estudos, marcada, principalmente, pela questão econômica, mas não apenas. No caso dos surdos, o ideário da educação especial, ainda repercute no entendimento da surdez como uma deficiência, tornando, os surdos, apartados do ensino regular, mesmo sendo este, um direito garantido a eles (Quadros, 1997; Strobel, 2006).

Ao entender que as práticas sociais não se desenvolvem de forma mecânica, autônoma e consciente na maneira como cada agente se posiciona e age em um contexto social, Nogueira e Nogueira (2009) explicam que compreender como age determinado agente implica a análise da posição social por ele ocupada. Essa análise é possível porque tendemos a reproduzir as disposições requeridas nas práticas sociais às quais nos engajamos. “O sujeito precisaria então necessariamente, ajustar suas disposições duráveis para a ação, seu *habitus* numa estrutura social anterior, à conjectura concreta na qual age” (Nogueira; Nogueira, 2009, p. 26). As disposições ajudariam na adoção de comportamentos condizentes com aqueles desenvolvidos pelos membros típicos de determinado grupo ou Campo Social.

Compreender o funcionamento de determinadas estruturas linguísticas não é possível sem o estudo acerca dos campos sociais nos quais se inserem os indivíduos. É por meio do uso da língua que o *habitus* e também os capitais detidos pelos indivíduos são percebidos. A noção de capitais envolve a lógica de acumulação na qual se adquire lucros ou se subtrai prejuízos em um dado campo social, influenciando, inclusive, na violência simbólica sofrida ou imposta pelos agentes. Somado a isso, as diferentes manifestações corpóreas também influenciam na percepção do posicionamento em uma situação social (Bourdieu, 2007).

Ao mesmo tempo, quem não demonstra ser possuidor dos capitais valorizados, sofre o que Bourdieu denomina como *violência simbólica*, processo violento de coação, manifestado ideologicamente. Esse tipo de violência causa prejuízos psicológicos e morais que passam a reforçar que determinado indivíduo não pertence ou não deve integrar um ambiente, em razão de não se posicionar de acordo

com os critérios e nele padrões cunhados. Essa é uma forma pela qual o *poder simbólico* é exercido e torna, sujeitos e grupos sociais inferiores, o que nem sempre é visível e, em geral, é visto de forma naturalizada, sobre o que nada se pode fazer (Bourdieu, 1989).

A inserção de pessoas surdas em turmas mistas (surdos e ouvintes) mostra que a baixa presença destes no espaço educacional, em comparação aos ouvintes, faz com que estes sejam vistos como *párias sociais*, condenados à limitação do contato linguístico, tão somente, com os intérpretes de Libras. A Libras figura neste espaço como uma língua em desprestígio, não sendo, os surdos, dignos de figurar entre os falantes da língua legitimada, o português, por não disporem, conforme Girardi Jr. (2017), deste *tesouro* distribuído de forma desigual, que “envolve complexos processos ritualizados de investimentos, concorrências, monopólios, exclusões, marginalizações e relações de força” (Girardi Jr., 2017, p. 2).

É a concorrência pelo monopólio que, em partes, determina a perpetuação de uma língua sobre a outra. Em uma relação minoria *versus* maioria linguística, a exclusão no interior (Bourdieu; Champagne, 2001) será uma consequência da barreira interacional criada nessa relação desigual.

A manifestação de uma competência linguística, a Libras, em um contexto social no qual essa é uma língua desvalorizada incorre na negação social da própria língua e daquilo que é dito pelo usuário. “Apenas o conhecimento da competência linguística não permite prever qual será o valor de uma performance linguística num mercado” (Bourdieu, 2008, p. 96). Ou seja, usar determinada língua não garante *per se* a aceitação do discurso ou do próprio agente que o profere. Adiante, discutimos com mais ênfase as relações de poder nas quais estão inscritos a Libras e os surdos no sistema educacional brasileiro.

## 5 RELAÇÕES DE PODER NO MERCADO LINGUÍSTICO DE USO DA LIBRAS: DOMÍNIOS, POLÍTICAS E LÍNGUAS MINORITÁRIAS

Conforme temos debatido ao longo de nossa argumentação, a expansão das vagas na Educação Básica resultou na inserção de diferentes sujeitos sociais no espaço escolar. Há, portanto, a necessidade de traçar ressignificações neste espaço social que possam garantir os direitos já deliberados em leis, assegurando a educação de qualidade, sobretudo, com o devido respeito à pluralidade linguística dos indivíduos.

Para isso, o reconhecimento cultural e identitário, no caso da educação de surdos, é essencial, pois o uso de uma língua implica na significação desses elementos, tolhidos pelo poder simbólico (Bourdieu, 1989) exercido na atual configuração do ensino a eles oferecido. Ao negar a Educação Bilíngue de Surdos, as escolas vêm reproduzindo um ideário de legitimidade atribuída apenas à língua portuguesa, reforçando a ideia de surdez como deficiência, o que impacta nos processos de *normalização* da pessoa surda ao ouvintismo (Quadros, 1997).

De acordo com Strobel (2006), o ouvintismo se baseia na imposição de modelos educacionais formatados exclusivamente para pessoas ouvintes, ou seja, que significam o mundo pelo canal oral-auditivo. A despeito da Educação Bilíngue, a língua portuguesa se torna a única forma comunicativa. O que ocorre não é a *inclusão*, como muitos discursos salientam. Mas sim, a *adaptação* forçada de surdos às rotinas pedagógicas voltadas aos ouvintes. Essa é a razão do fracasso escolar dos surdos. “A realidade brasileira

é uma coisa deprimente, pois sabemos que a proposta governamental é colocar o sujeito surdo na sala de aula com professores sem capacitação para trabalhar com surdos. Vemos muitos sujeitos surdos concluírem o Ensino Médio sem saber escrever sequer um bilhete” (Strobel, 2006, p. 247).

Strobel (2006) indica que o cenário ideal seria uma educação oferecida aos surdos que não estivesse condicionada à educação que os ouvintes costumam receber. Mas, a enturmação entre surdos e ouvintes tem sido uma medida recorrente, já que não há um número considerável de surdos para que se forme, por exemplo, uma turma apenas com esses sujeitos sociais. Apesar dessa necessidade de integração nas turmas mistas, é essencial que as políticas educacionais direcionadas aos surdos se voltem à promoção do contato entre as crianças surdas e adultos surdos, com recursos pedagógicos que estimulem as competências visuais e com professores surdos ou ouvintes que se utilizam da Libras para mediar os conhecimentos.

O que tem ocorrido é a imposição constante de outra língua e cultura, sem a devida consideração das especificidades linguísticas e de aprendizagem da Comunidade Surda. A ideia da surdez como uma deficiência corrobora para a promoção de práticas sociais excludentes, limitando a convivência desses sujeitos apenas aos tradutores e intérpretes de Libras. Estes, em muitos casos, assumem as funções dos professores que passam a lecionar exclusivamente para os alunos ouvintes. Por ser desvalorizada, a Libras não figura como uma língua legitimada para as interações neste espaço, causando a exclusão no interior (Bourdieu; Champagne, 2001).

Por outro lado, há pesquisas que apontam a efetividade da Educação Bilíngue de Surdos, inclusive, na construção de letramentos em língua portuguesa como segunda língua. Essa construção é possível, a partir de sua primeira língua. Isso é o que mostram Silva e Costa (2018), defendendo a “transição de uma escola normalizadora para uma escola atenta às reais necessidades dos alunos [surdos]” (p. 228), pautando-se no respeito às identidades culturais, com base no desenvolvimento sequencial das atividades e valorização da aquisição de saberes nos processos avaliativos. A função dos intérpretes deve se voltar ao oferecimento de um suporte na abordagem educacional dos professores, não sendo os intérpretes, responsáveis diretamente, pela educação oferecida a esses alunos.

Além de excluir, a escola marginaliza as minorias, que não mostram corresponder a determinado *habitus* e capital esperado e legitimado. Quadros (1997) aponta esse fato, indicando que cerca de 74% dos alunos surdos não concluem o Ensino Fundamental. A baixa escolarização das pessoas surdas já foi abordada na primeira seção, uma vez que, em comparação com as pessoas ouvintes, os surdos experimentam percursos educacionais acidentados, já que muitos abandonam ou nem chegam a iniciar a escolarização.

Ao não se mostrarem possuidores dos capitais que circulam no mercado linguístico, os estudantes surdos sofrem um processo de *violência simbólica* que incorre em sua estigmatização e na crença do fracasso. É nesse universo que se tem, de forma errônea, a concepção *surdo-mudo*, *mutinho* e frases do tipo: *as pessoas surdas não sabem escrever, eu não entendo nada do que aquele surdo ‘fala’*, dentre outras manifestações de violência simbólica. Apoiados na sociologia de Pierre Bourdieu, Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 214), discutem as barreiras atitudinais estabelecidas para as pessoas com deficiência no sistema educacional, corroborando com a distinção que leva a uma negação da res-

pensabilidade social, quanto ao direito à educação, com base em um ideário que preserva a noção de um *dom* legitimado que incorre na desumanização:

Como uma instituição segregadora, a escola (re)produz rótulos, traçando fronteiras entre os *superiores* e os *inferiores*, atribuindo a agentes inseridos em um mesmo espaço social, diferentes posições (Nogueira; Nogueira, 2009; Ribeiro; Simões; Paiva, 2017). É importante ressaltar a gênese histórica e global dessa desigualdade. Como demonstra Strobel (2008), na antiguidade, a surdez era diretamente relacionada à falta da audição, algo que nos ajuda a compreender a noção preconceituosa *surdo-mudo*. Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que por não desenvolverem a linguagem, os surdos não seriam capazes de pensar e, por isso, não poderiam ser instruídos. Durante séculos os surdos foram vistos como incapazes, o que os levou a serem isolados da sociedade durante dois mil anos (Strobel, 2008).

Na sociedade romana as pessoas surdas não possuíam direitos civis, inclusive, com leis que reforçavam o ideário da incapacidade delas. Alguém que ocasionasse a surdez a outrem, por meio da violência física, era condenado à morte. A Igreja Cristã, na Idade Média reverberou essa inferioridade, acreditando que por não poderem proferir a fé, os surdos estavam condenados ao pecado eterno. Strobel (2008) explica que apenas com o nascimento de crianças surdas nas famílias nobres, decorrente da união entre familiares próximos, a educação destes começou a ser problematizada. Essa educação foi inspirada nas estratégias comunicacionais criadas pelos monges beneditinos que optavam pelo voto de silêncio, desenvolvendo o alfabeto manual. Os surdos pertencentes às camadas populares mais baixas eram levados aos trabalhos braçais para a sua própria sobrevivência.

Muitos métodos foram desenvolvidos para a instrução de surdos, principalmente por sujeitos ligados à Igreja Católica, como os monges. Eles se pautavam na leitura labial, imposição da oralização, ensino da escrita, tentativas de reversão da surdez e sinalização. A língua de sinais francesa é uma das primeiras criadas, que influenciou diretamente a criação de nossa Libras. O primeiro instituto voltado à instrução de surdos também foi criado na França por Charles-Michel de L'Épée em 1760. No Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foi criado em 1857 por E. Huet e Dom Pedro II. Este último possuía um sobrinho surdo. A instituição existe até os dias atuais e é um importante centro de educação de surdos no país, representando também uma forte instituição, no que tange às lutas para a visibilidade e inserção social das pessoas surdas (Strobel, 2008).

Um último marco histórico destacado é o Congresso de Milão, que ocorreu em 1880 na Itália e representou um fracasso aos estudos em desenvolvimento sobre a educação de surdos e as línguas de sinais mundialmente. O Congresso, cuja maioria dos integrantes era composta por ouvintes, decidiu pela supremacia dos métodos orais sobre a sinalização na educação de surdos, banindo as línguas de sinais.

Strobel (2008, p. 92) considera que essa decisão repercute atualmente no atraso educacional das pessoas surdas, momento no qual o ouvintismo se sobrepôs ao surdismo, impactando a construção cultural e identitária desses sujeitos: “houve uma grave crise entre a cultura surda e a sociedade, pois ao percorrer a trajetória histórica do povo surdo e suas diferentes representações sociais vemos os domínios do ouvintismo relativos a qualquer situação relacionada à vida social e educacional dos sujeitos surdos”.

Durante o banimento das línguas de sinais, os surdos continuaram sinalizando em espaços informais de interação, (re)produzindo, inclusive, artefatos culturais como poemas, piadas e histórias adaptadas à realidade dos sinalizantes como, por exemplo, a história que temos hoje publicada: Cinderela

Surda<sup>8</sup>. Apenas em meados de 1960, após 80 anos do Congresso de Milão, o linguista Willian Stokoe retoma a defesa pela sinalização, afirmando que a língua de sinais americana, seu objeto de análise, traz em seu bojo todos os requisitos para o reconhecimento linguístico desta, tal como as línguas orais.

Sua obra repercutiu mundialmente, somando-se à produção de Lucinda Ferreira Brito, publicada em 1995 que pesquisou a língua de sinais desenvolvida nas terras amazônicas pelos índios Kaapor. A criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) em 1987 também contribuiu de forma positiva em nosso país para o reconhecimento legislativo da Libras mais tarde (Strobel, 2008).

Os prejuízos para a educação e, sobretudo, para a inclusão social e valorização da língua e da cultura surda são documentados em pesquisas que reforçam o processo de, mesmo que simbolicamente, reprodução da violência do ouvintismo sobre o surdismo. Conforme demonstramos, a conscientização sobre esse processo de dominação é essencial para o questionamento de posições de subordinação social e linguística da comunidade surda. A seguir, delineamos algumas considerações.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos nossa exposição retornando ao nosso principal objetivo com a escrita deste artigo. Lembramos que nossa intenção foi *analisar como se insere a Libras nas trocas simbólicas, face à legislação que regulamenta a Educação Bilíngue a surdos no país*. Demonstramos, ao longo das seções que compõem esse texto, que há diversas legislações, emanadas desde o início dos anos 2000 que reconhecem a Libras e a Educação Bilíngue como um direito das pessoas surdas. No cenário bilíngue, a Libras alcança destaque e centralidade, representando uma conquista ao povo surdo que interage, interpreta e significa o mundo pelo canal viso-espacial.

A situação das línguas minoritárias e as relações de poder reproduzidas pelo ambiente escolar repercutem naquilo que Bourdieu e Champagne (2001) denominam como *excluídos do interior*, indicando que não basta a inserção de sujeitos, cujo espaço escolar foi historicamente negado, se os conteúdos não dialogarem com seus contextos sociais, especificidades e necessidades educativas. Destacamos que a educação, nos mercados simbólicos, é oferecida aos surdos, tal qual é formatada aos ouvintes, incorrendo assim, no desrespeito das legislações vigentes que garantiriam acesso e inclusão escolar e social.

Com essa constatação, indicamos que nossa hipótese: *a subordinação da Libras em relação à língua portuguesa favorece a exclusão de estudantes surdos, limitando sua inserção social, construção identitária e cultural* se concretiza, visto que é limitado o acesso de surdos à educação, sobretudo em seus níveis mais altos, como o Ensino Superior.

Assim, não podendo ou não cabendo no ideário sobre o qual a educação é articulada atualmente,

---

8 Adaptação para a realidade surda do conto de fadas Cinderela, cuja versão mais conhecida foi escrita por Charles Perrault em 1697. Uma versão impressa da obra foi publicada pela editora ULBRA. A história aparece com grandes ilustrações, escrita em língua portuguesa e em SignWriting (escrita de sinais). Mais informações podem ser acessadas no link: <https://www.ulbra.br/canoas/impressao/noticia/27835/cultura-surda-editora-da-ulbra-e-referencia-nessa-area>. Acesso em: 11 jul. 2022.

as pessoas surdas abandonam os processos de ensino e aprendizagem, não se alfabetizando em nenhuma língua, em muitos casos, o que lhes tolhe da inserção social e, principalmente da construção identitária e cultural surda. Resta ao surdo, na atual configuração educacional, se entender como uma pessoa deficiente, contentando-se com os indícios de *incapacidade* que o responsabiliza pela exclusão, frente às experiências de fracasso ao longo da vida, como se elas fossem naturais.

Em face das forças e tensões que tornam a Libras uma língua com baixo prestígio, é preciso buscar subsídios voltados a compreender como tornar realidade as legislações que a reconhecem como a língua da comunidade surda e a Educação Bilíngue. Inicialmente é preciso que a comunidade surda se reconheça, de fato, como uma comunidade cuja língua é minoritária e inclusive, lute para que a Libras passe a figurar, junto à língua portuguesa, como oficial no país. Esse processo repercute no que Bourdieu (2007; 2008) considera como a subversão e o questionamento às *regras* de um dado campo, tal como se colocam. Há um projeto em tramitação sobre essa matéria. Oficializada na Constituição Federal a Libras passaria a figurar com maior destaque, principalmente nos documentos oficiais e nas políticas educacionais.

Um segundo obstáculo para a comunidade surda e a Educação Bilíngue é a ineficiente formação de professores nos cursos de licenciatura do país. O Decreto nº 5.626/2005 exige que os cursos de formação de professores tenham em seus currículos a Libras como disciplina formativa. Isso já é uma realidade, mas a formação oferecida é aligeirada e se limita a aspectos muito básicos, não alcançando, nos futuros professores a proficiência na língua necessária para a mediação dos conhecimentos de uma forma mais direta aos alunos surdos. Então, a formação em Libras nesses cursos deve ser intensificada, não apenas ao nível de carga horária, mas com a presença de pessoas surdas, uma vez que aprender uma língua demanda também a aprendizagem de conhecimentos relativos à cultura e à identidade de seus usuários.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da USP, 2008.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. *et al.* **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes. 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei nº 14.191** de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1). Acesso em: 6 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 jul. 2022.

GIRARDI JR., L. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico. **Rev Famecos**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, 2017.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência do censo demográfico 2010**. Censo Demográfico do Brasil, 2010.

LOCOMOTIVA Pesquisa & Estratégia. **Raio X da surdez no Brasil**: prévia da pesquisa. 2019.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. *In.*: MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p. Pensadores & Educação, v. 4.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. da S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da Sociologia de Pierre Bourdieu. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, 2017.

SILVA, M. da P. M.; COSTA, M. L. M. A escrita do surdo e a contribuição da criatividade aplicada. *In.*: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na História. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 245-254, 2006.

WHO – World Health Organization. **World Report on Disability**. Geneva, Switzerland: World Health Organization. The World Bank. 2011.

1 Sou preto, surdo, gay e baiano; Atualmente, ocupo o cargo de servidor efetivo técnico-administrativo em educação; Doutorando em Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do ABC – UFABC ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3943-7114>. E-mail: [leandro.felix1980@gmail.com](mailto:leandro.felix1980@gmail.com)

2 Mestre em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté – UNITAU) e especialista em Educação e Tecnologia, Universidade de São Carlos – UFSCar e em Libras pela Faculdade Futura – FUTURA; Graduado em Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e em Pedagogia pela Faculdade Intervale – INTERVALE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0362-8656>. E-mail: [william.francioni@ifsp.edu.br](mailto:william.francioni@ifsp.edu.br)

3 Especialista em LIBRAS: Ensino, Tradução e Interpretação – UFRJ; Graduado em Pedagogia Pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/DESU; Tradutor e Interprete de LIBRAS na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0577-8087>. E-mail: [wellington.paula@ufjf.br](mailto:wellington.paula@ufjf.br)

4 Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Roraima – UERR; Especialista em Educação Infantil, Universidade Federal de Roraima – UFRR, em Docência do Ensino Superior, Faculdade Roraimense de Ensino Superior – FARES e em Libras pela Faculdade Faceten; Licenciado em Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas – UEA (2008), em Filosofia, Universidade Estadual e Roraima – UERR (2011), em Letras - Libras, Uniasselvi (2022) e em Educação Especial, Unifaveni Centro Universitário. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1961-7647>. E-mail: [mambrosios@gmail.com.br](mailto:mambrosios@gmail.com.br).

5 Doutor h.C. em Literatura pelo Centro Sarmarthiano de Altos Estudos Filosóficos e Históricos; Mestre em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (1997); Especialista em Educação para o Pensar – PUC/SP, em Filosofia – UNIVAG e em Didática e Metodologia de Ensino pela FIFASUL; Doutorando em Sociologia no IUPERJ/UCAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9131-4416>. E-mail: [gabriel.joerke@gmail.com.br](mailto:gabriel.joerke@gmail.com.br)

6 Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE (2018); Pós-graduado em Educação Especial Inclusiva (2017) e em Libras (2012); Graduado em Licenciatura em Educação Física (2016); Bacharel em Educação Física (2009). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3792-7304>. E-mail: [contatopaulagomides@gmail.com](mailto:contatopaulagomides@gmail.com)

7 Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e doutora em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Licenciada em Pedagogia (Libras-Língua Portuguesa), Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4699-4309>. E-mail: [paulagomides@ufmg.br](mailto:paulagomides@ufmg.br)

**Recebido em:** 8 de Outubro de 2024

**Avaliado em:** 30 de Novembro de 2024

**Aceito em:** 3 de Fevereiro de 2025



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

Copyright (c) 2025 Revista Interfaces Científicas - Humanas e Sociais



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

