

ENSINO DE LÍNGUAS E COMUNIDADE SURDA: INTERFACES ENTRE SOCIOLINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA

LANGUAGE TEACHING AND THE DEAF COMMUNITY: INTERFACES BETWEEN SOCIOLINGUISTICS AND APPLIED LINGUISTICS

Sueli Pereira

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Leonardo Adonis de Almeida

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Patricia Kelly Pinheiro Souza

Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil

Adriano de Oliveira Gianotto

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Paulo Henrique Pereira

Universidade de São Paulo, Brasil

Vanildo Alfaia Rodrigues

Faculdade Atual, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i4.610>

Aceito em: 13.04.2026

Resumo: O ensino de línguas para a comunidade surda no Brasil revela um cenário complexo, marcado por tensões históricas, políticas e epistemológicas que atravessam as práticas educacionais. A partir das contribuições da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, observa-se que a Libras, enquanto língua natural da comunidade surda, e o português, enquanto segunda língua, são permeados por ideologias linguísticas que influenciam diretamente processos de ensino, aprendizagem e inclusão. A análise evidencia que o preconceito linguístico, a insuficiência de políticas públicas, a falta de formação docente bilíngue e a ausência de materiais didáticos adequados constituem obstáculos significativos para a efetivação do bilinguismo bimodal. Ao mesmo tempo, identificam-se possibilidades concretas para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, como a valorização da Libras como língua de instrução, o reconhecimento da interlíngua no processo de aquisição do português escrito e a adoção de metodologias multissemióticas. Conclui-se que o ensino de línguas para surdos exige abordagens críticas e socialmente comprometidas, capazes de promover autonomia linguística, reconhecimento identitário e participação plena da comunidade surda na sociedade.

Palavras-chave: Libras; Sociolinguística; Linguística Aplicada; Bilinguismo; Educação de Surdos.



Abstract: The teaching of languages to the deaf community in Brazil reveals a complex scenario marked by historical, political, and epistemological tensions that permeate educational practices. Drawing on contributions from Sociolinguistics and Applied Linguistics, it becomes evident that Brazilian Sign Language (Libras), as the natural language of the deaf community, and Portuguese, as a second language, are shaped by linguistic ideologies that directly influence teaching, learning, and inclusion processes. The analysis shows that linguistic prejudice, insufficient public policies, lack of bilingual teacher training, and the absence of adequate didactic materials constitute significant obstacles to the implementation of bimodal bilingualism. At the same time, concrete possibilities emerge for the development of more inclusive pedagogical practices, such as valuing Libras as the language of instruction, recognizing interlanguage in the acquisition of written Portuguese, and adopting multisemiotic methodologies. It is concluded that language education for deaf individuals requires critical and socially engaged approaches capable of promoting linguistic autonomy, identity recognition, and full participation of the deaf community in society.

Keywords: Brazilian Sign Language; Sociolinguistics; Applied Linguistics; Bilingualism; Deaf Education.

1 Introdução

A discussão sobre o ensino de línguas no contexto da comunidade surda brasileira demanda uma abordagem que considere simultaneamente os aspectos socioculturais, identitários, históricos e políticos que atravessam as práticas de linguagem. A surdez, compreendida não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural, desloca o debate para um campo em que a língua de sinais assume centralidade na constituição dos sujeitos. Como afirma Skliar (1998), a surdez deve ser entendida como experiência cultural e não como ausência, e esse deslocamento epistemológico é fundamental para compreender as práticas educativas destinadas a esse grupo social.

A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, representou um marco histórico na luta por reconhecimento linguístico. Entretanto, apesar dos avanços legais, a Libras ainda enfrenta processos de estigmatização e hierarquização, fenômenos que Sousa e Monção (2019) identificam como manifestações de preconceito linguístico. Os autores afirmam que o preconceito linguístico é uma das formas mais sutis e perversas da exclusão social (Sousa; Monção, 2019, p. 244), e esse mecanismo opera tanto nas línguas orais quanto nas línguas de sinais, especialmente quando determinadas variantes são consideradas “corretas” e outras são deslegitimadas.

A Sociolinguística, desde os estudos pioneiros de Labov (1972), tem demonstrado que a variação linguística é constitutiva das línguas naturais e que nenhuma forma linguística é intrinsecamente superior a outra. Cezario e Votre (2009) reforçam essa perspectiva ao demonstrar que formas não padrão ocorrem inclusive na fala de pessoas escolarizadas, evidenciando que a variação é fenômeno universal e independente de classe social. No campo das línguas de sinais,

Quadros e Karnopp (2004) demonstram que a Libras apresenta variações regionais, sociais e estilísticas, e que sua estrutura visuoespacial incorpora mecanismos linguísticos próprios, desmistificando a ideia equivocada de que seria uma língua “empobrecida” por não apresentar elementos idênticos aos das línguas orais.

A Linguística Aplicada (LA), por sua vez, oferece ferramentas teóricas e metodológicas para compreender o ensino de línguas como prática social situada e politicamente implicada. A LA contemporânea, conforme Moita Lopes (2006), caracteriza-se por sua natureza transdisciplinar e por seu compromisso com a transformação social. Para o autor, a LA deve ser entendida como campo “indisciplinar”, capaz de atravessar fronteiras epistemológicas e dialogar com diferentes áreas do conhecimento. Essa perspectiva é essencial para pensar o ensino de português como segunda língua (L2) para surdos, uma vez que, como afirmam Oliveira e Barbosa (2020), a escrita do português pelos surdos é atravessada pela interlíngua, fenômeno natural no processo de aquisição de L2, e não deve ser interpretada como erro ou incapacidade.

A compreensão da realidade linguística brasileira também é fundamental para contextualizar o ensino de línguas no contexto da surdez. Cavalcanti (1999) demonstra que o Brasil é um país plurilíngue, apesar de historicamente projetado como monolíngue. Essa invisibilização das línguas minoritárias indígenas, de imigração, afro-brasileiras e de sinais — é resultado de ideologias linguísticas que privilegiam a norma padrão e reforçam hierarquias sociais. Como afirmam Cavalcanti e Maher (2018), a diversidade linguística brasileira é marcada por desigualdades estruturais que afetam diretamente os grupos minoritarizados, entre eles a comunidade surda.

Nesse sentido, a interface entre Sociolinguística e Linguística Aplicada torna-se evidente. A primeira contribui para compreender a língua como prática social, marcada por variação, identidade e relações de poder. A segunda oferece subsídios para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam essa complexidade e que promovam o ensino de línguas de forma crítica e inclusiva. Como afirma Bagno (2007), “a língua é inseparável das relações de poder e das ideologias que a permeiam”, e essa afirmação é particularmente relevante quando se trata do ensino de português para surdos, uma vez que o português ocupa posição hegemônica na sociedade brasileira.

A pesquisa de Silva (2022), ao analisar o perfil sociolinguístico dos surdos do Ceará, evidencia que fatores como idade de aquisição da língua, contexto familiar, escolarização e políticas linguísticas influenciam diretamente o desenvolvimento linguístico e a inclusão social dos sujeitos surdos. O autor demonstra que a Libras e o português ocupam lugares distintos na vida dos surdos, e que o ensino de português como L2 deve considerar essas especificidades. Essa perspectiva dialoga com a proposta de uma Linguística Aplicada crítica, que, segundo Pennycook (1998), deve ser capaz de “criticar e transformar” práticas sociais e educacionais.

Além disso, a discussão sobre preconceito linguístico é central para compreender os desafios enfrentados pela comunidade surda. Sousa e Monção (2019) demonstram que

o preconceito linguístico opera tanto nas línguas orais quanto nas línguas de sinais, e que a valorização excessiva da norma padrão pode gerar exclusão e silenciamento. Essa perspectiva é reforçada por Bagno (2008), para quem o preconceito linguístico é mecanismo de manutenção de desigualdades sociais. No caso da Libras, esse preconceito se manifesta quando variantes regionais ou comunitárias são deslegitimadas em favor de uma suposta “Libras correta”, fenômeno que Quadros (1997) identifica como resultado de processos de padronização que nem sempre refletem a diversidade real da língua.

2 Referencial teórico

2.1 Sociolinguística, variação e comunidade surda

A Sociolinguística, desde sua consolidação como campo científico, tem enfatizado que a língua é um fenômeno social, heterogêneo e intrinsecamente variável. Essa concepção rompe com visões estruturalistas que buscavam homogeneidade e estabilidade linguística. Labov (1972) demonstrou que a variação não é um desvio, mas parte constitutiva das línguas naturais, sendo influenciada por fatores sociais, culturais, históricos e identitários. Essa perspectiva é fundamental para compreender a Libras como língua plena, sujeita aos mesmos processos de variação que caracterizam as línguas orais.

Sousa e Monção (2019), ao analisarem o preconceito linguístico na Libras, evidenciam que a variação linguística é frequentemente interpretada como erro, especialmente quando falantes de diferentes regiões ou grupos sociais utilizam sinais distintos para o mesmo referente. Os autores afirmam que:

A preocupação exagerada com o uso da língua a partir de seus parâmetros gramaticais tem causado constrangimento às pessoas menos escolarizadas, sendo muitas vezes ridicularizadas ou transformadas em motivo de chacotas, fenômeno social denominado por Marcos Bagno (2008) como preconceito linguístico, que é uma das formas mais sutis e perversas da exclusão social (Sousa; Monção, 2019, p. 244).

O preconceito linguístico não se restringe à língua portuguesa, mas atravessa igualmente a Libras, especialmente quando variantes regionais são deslegitimadas em favor de uma suposta “Libras padrão”. Tal fenômeno reflete ideologias linguísticas hegemônicas que associam prestígio à norma e estigmatizam formas divergentes.

Quadros e Karnopp (2004) reforçam que a Libras apresenta variações estruturais e lexicais decorrentes de fatores geográficos, geracionais, religiosos e comunitários. As autoras afirmam que:

As línguas de sinais são línguas de modalidade visuoespacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas

pelo movimento ou outros recursos linguísticos (Quadros; Karnopp, 2004, p. 35).

Essa afirmação desmonta a crença equivocada de que a Libras seria uma língua “empobrecida” por não apresentar elementos idênticos aos das línguas orais. Pelo contrário, sua estrutura visuoespacial permite mecanismos linguísticos complexos, como classificadores, uso do espaço, simultaneidade e iconicidade.

A Sociolinguística também contribui para compreender como línguas minoritárias são afetadas por ideologias linguísticas dominantes. Calvet (2007, p. 12) afirma que a história de uma língua é a história de seus falantes, indicando que a marginalização da Libras reflete a marginalização histórica da população surda. Essa perspectiva é essencial para analisar o ensino de línguas nesse contexto, uma vez que a língua não pode ser dissociada das relações de poder que a atravessam.

Sousa e Monção (2019) demonstram que o preconceito linguístico opera na Libras de forma semelhante ao que ocorre na língua portuguesa. A seguir, apresento 1 e 2 quadros que sintetizam elementos centrais dessa discussão.

Quadro 1 – Fatores Sociolinguísticos que Influenciam a Variação na Libras

FATOR SOCIOLINGUÍSTICO	DESCRIÇÃO	EXEMPLO
Região geográfica	Variações lexicais e fonológicas entre estados e cidades.	Sinal de VERDE difere entre São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba (Strobel; Fernandes, 1998).
Faixa etária	Gerações diferentes utilizam sinais distintos para o mesmo referente.	Sinais antigos substituídos por sinais mais icônicos entre jovens.
Contexto religioso	Comunidades religiosas criam sinais próprios.	Sinais específicos em igrejas evangélicas e católicas.
Grupos comunitários	Associações de surdos desenvolvem variações internas.	Associações do Ceará apresentam sinais próprios (Silva, 2022).
Contato linguístico	Influência do português e da datilologia.	Uso de datilologia para nomes próprios e termos técnicos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Quadro 2 – Mecanismos de Preconceito Linguístico na Libras

Mecanismo	Descrição	Consequência Social
Valorização da variante padrão	Preferência por sinais institucionalizados em dicionários.	Deslegitimação de variantes regionais.
Correção excessiva	Professores corrigem sinais regionais como “errados”.	Silenciamento de identidades linguísticas locais.
Estigmatização de sinais caseiros	Sinais familiares são vistos como inferiores.	Exclusão de surdos sem acesso à escolarização.
Padronização tecnológica	Aplicativos como Hand Talk privilegiam variantes específicas.	Invisibilização de diversidade linguística (Sousa; Monção, 2019).
Associação entre norma e prestígio	Norma padrão vista como superior.	Reforço de hierarquias linguísticas (Bagno, 2008).

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A análise sociolinguística da Libras revela que a língua de sinais é dinâmica, viva e sujeita a processos de variação tão complexos quanto os observados nas línguas orais. Entretanto, a falta de compreensão dessa diversidade tem produzido práticas pedagógicas e sociais que reforçam desigualdades internas à comunidade surda. Como afirmam Sousa e Monção (2019), o preconceito linguístico na Libras emerge quando aquele que conhece um pouco mais da língua sente-se no direito de apontar erros do outro (p. 249), criando hierarquias simbólicas que silenciam sujeitos e restringem sua participação social.

Assim, compreender a variação linguística na Libras não é apenas uma questão descritiva, mas política. Trata-se de reconhecer a legitimidade das múltiplas formas de sinalizar e combater ideologias linguísticas que reforçam exclusão. A Sociolinguística, ao iluminar esses processos, oferece bases teóricas fundamentais para práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente responsáveis no ensino de línguas para a comunidade surda.

2.2 Linguística Aplicada, bilinguismo e ensino de línguas para surdos

A Linguística Aplicada (LA), em sua configuração contemporânea, constitui-se como campo transdisciplinar voltado à compreensão crítica das práticas de linguagem em contextos sociais complexos. Desde sua emergência no Brasil, especialmente a partir da década de 1980, a LA tem se afastado de uma concepção instrumental e tecnicista para assumir um caráter político, social e epistemologicamente engajado. Moita Lopes (2006) afirma que a LA deve ser compreendida como uma área “*indisciplinar*”, que se recusa a permanecer confinada a fronteiras disciplinares rígidas e que busca dialogar com diferentes campos do conhecimento para compreender a linguagem como prática social situada.

Essa perspectiva é particularmente relevante quando se trata do ensino de línguas para a comunidade surda, cuja realidade linguística é marcada pelo bilinguismo bimodal — Libras como primeira língua (L1) e português como segunda língua (L2). A aquisição dessas línguas ocorre em modalidades distintas (visual-gestual e oral-auditiva/escrita), o que exige abordagens

pedagógicas específicas. Como afirmam Oliveira e Barbosa (2020), o ensino de português para surdos não pode ser concebido a partir de metodologias tradicionais, pois a escrita do português pelos surdos é atravessada pela interlíngua, fenômeno natural no processo de aquisição de L2.

A LA crítica, conforme Pennycook (1998), propõe que o ensino de línguas deve ser compreendido como prática social e política, e não apenas como transmissão de estruturas linguísticas. O autor defende que:

A Linguística Aplicada deve ser vista como uma forma de conhecimento transgressivo, que não apenas descreve fenômenos linguísticos, mas que se engaja na crítica e na transformação das práticas sociais que produzem desigualdades (Pennycook, 1998, p. 25).

Essa concepção é fundamental para compreender o ensino de português como L2 para surdos, uma vez que a educação de surdos no Brasil foi historicamente marcada por práticas excludentes, como o oralismo, que buscava suprimir a língua de sinais e impor a língua oral como única forma legítima de comunicação. Skliar (1998) destaca que esse modelo produziu silenciamento linguístico e apagamento identitário, reforçando desigualdades estruturais.

A perspectiva bilíngue, consolidada no Brasil a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, reconhece a Libras como língua natural da comunidade surda e estabelece o português como L2. Entretanto, como demonstra Silva (2022), a implementação dessa política ainda é desigual, e muitos surdos não têm acesso a práticas pedagógicas adequadas ao bilinguismo. O autor evidencia que fatores como idade de aquisição da Libras, escolarização, contexto familiar e políticas linguísticas influenciam diretamente o desenvolvimento linguístico dos surdos.

A LA, ao dialogar com a Sociolinguística, contribui para compreender que o ensino de línguas para surdos deve considerar a variação linguística presente na Libras e as diferentes trajetórias linguísticas dos sujeitos. Sousa e Monção (2019) demonstram que o preconceito linguístico também atravessa a Libras, especialmente quando variantes regionais são deslegitimadas. Essa compreensão é essencial para evitar práticas pedagógicas que reforcem hierarquias linguísticas e excluam sujeitos que utilizam sinais diferentes daqueles institucionalizados.

A produção escrita dos surdos, frequentemente marcada por estruturas influenciadas pela Libras, deve ser compreendida como manifestação da interlíngua. Brochado (2003) e Faria (2001) demonstram que a interlíngua não é erro, mas etapa natural do processo de aquisição de L2. Oliveira e Barbosa (2020) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que:

A articulação das características da Libras e da LP dá origem à interlíngua, e essa produção não deve ser interpretada como erro, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem de uma segunda língua. (Oliveira; Barbosa, 2020, p. 229).

Essa compreensão rompe com práticas pedagógicas que culpabilizam o aluno surdo por dificuldades estruturais do ensino e reforça a necessidade de abordagens bilíngues que valorizem a Libras como língua de instrução.

A LA também contribui para compreender o papel das políticas linguísticas no ensino de línguas para surdos. Cavalcanti (1999) demonstra que o Brasil é um país plurilíngue, apesar de historicamente projetado como monolíngue, e que essa invisibilização das línguas minoritárias — indígenas, de imigração, afro-brasileiras e de sinais — é resultado de ideologias linguísticas hegemônicas. Essa perspectiva é reforçada por Cavalcanti e Maher (2018), que evidenciam como grupos minoritarizados enfrentam processos de marginalização linguística.

A compreensão crítica dessas políticas é essencial para analisar o ensino de línguas no contexto da surdez. Como afirma Silva (2022), muitos surdos aprendem português em contextos escolares que não reconhecem a Libras como língua de instrução, o que compromete o desenvolvimento linguístico e a inclusão social. O autor demonstra que:

A aprendizagem do português pelos surdos é profundamente influenciada pela ausência de práticas pedagógicas bilíngues, pela falta de materiais adequados e pela insuficiência de formação docente, fatores que comprometem o desenvolvimento linguístico e a participação social desses sujeitos (Silva, 2022, p. 95).

O ensino de português como L2 não pode ser dissociado das condições sociopolíticas que estruturam a educação de surdos no Brasil.

A LA, ao articular teoria e prática, oferece caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente responsáveis. Hooks (2013), ao discutir a pedagogia transgressora, afirma que ensinar é ato político e que a educação deve promover autonomia e emancipação. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de práticas bilíngues que valorizem a Libras e reconheçam a complexidade linguística dos surdos.

2.3 Políticas linguísticas, identidade surda e ideologias de língua

As políticas linguísticas desempenham papel central na organização das relações entre línguas, sujeitos e instituições, constituindo-se como mecanismos de regulação, controle e legitimação de práticas linguísticas. No contexto brasileiro, a oficialização da Língua Portuguesa como idioma nacional, prevista no Art. 13 da Constituição Federal de 1988, consolidou uma ideologia monolíngue que historicamente invisibilizou a pluralidade linguística existente no país. Cavalcanti (1999) observa que essa invisibilização não é acidental, mas resultado de um projeto político que associa unidade nacional à homogeneidade linguística, apagando línguas indígenas, de imigração, afro-brasileiras e de sinais.

A Libras, apesar de reconhecida como meio legal de comunicação apenas em 2002, sempre existiu como língua natural da comunidade surda. Entretanto, sua marginalização

histórica decorre de ideologias linguísticas que associam prestígio à modalidade oral-auditiva e inferioridade às línguas visuoespaciais. Gesser (2009, p. 21) afirma que:

É necessário que nós, indivíduos de uma cultura oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais.

Essa afirmação evidencia que a desvalorização da Libras não é linguística, mas ideológica, sustentada por concepções medicalizantes da surdez que historicamente buscaram normalizar corpos e silenciar línguas. Skliar (1998) argumenta que a educação de surdos foi estruturada sobre um paradigma clínico-terapêutico que negava a legitimidade da língua de sinais, impondo o oralismo como única forma aceitável de comunicação.

A partir da década de 2000, com a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, a Libras passa a ocupar um lugar institucionalizado nas políticas educacionais. Contudo, como demonstra Silva (2022), a implementação dessas políticas é desigual e insuficiente, especialmente no que se refere à formação docente, à produção de materiais bilíngues e ao reconhecimento da Libras como língua de instrução. O autor afirma que:

A aprendizagem do português pelos surdos é profundamente influenciada pela ausência de práticas pedagógicas bilíngues, pela falta de materiais adequados e pela insuficiência de formação docente, fatores que comprometem o desenvolvimento linguístico e a participação social desses sujeitos (Silva, 2022, p. 95).

As políticas linguísticas não se limitam à legislação, mas dependem de condições materiais e simbólicas para sua efetivação.

A identidade surda, por sua vez, é construída a partir da experiência linguística compartilhada. Perlin (2001 apud Silva, 2022) demonstra que existem múltiplas identidades surdas — políticas, híbridas, flutuantes, intermediárias — todas atravessadas pela relação com a Libras. A língua, nesse sentido, não é apenas instrumento de comunicação, mas elemento constitutivo da subjetividade e da pertença comunitária.

As ideologias de língua que permeiam a sociedade brasileira também influenciam a forma como a Libras é percebida e ensinada. Bagno (2008) afirma que o preconceito linguístico é mecanismo de exclusão social que transforma diferenças linguísticas em desigualdades simbólicas. Sousa e Monção (2019) demonstram que esse preconceito opera igualmente na Libras, especialmente quando variantes regionais são deslegitimadas em favor de uma suposta “Libras padrão”. Os autores afirmam que:

O preconceito linguístico precisa ser denunciado e combatido, pois ele se manifesta de forma sutil, muitas vezes travestido de correção gramatical, mas produz exclusão e silenciamento (Sousa; Monção, 2019, p. 246).

Essa perspectiva reforça que políticas linguísticas devem reconhecer a diversidade interna da Libras e combater hierarquizações linguísticas que reforçam desigualdades.

A seguir, apresento 3 e 4 quadros que sintetizam elementos centrais dessa discussão.

Quadro 3 - Dimensões das Políticas Linguísticas Relacionadas à Libras

Dimensão	Descrição	Autores
Reconhecimento legal	Oficialização da Libras como meio legal de comunicação (Lei 10.436/2002).	Silva (2022); Sousa & Monção (2019).
Implementação educacional	Inclusão da Libras na educação básica e formação docente (Decreto 5.626/2005).	Quadros (1997); Gesser (2009).
Planejamento linguístico	Produção de materiais, padronização e políticas de ensino.	Cavalcanti (1999); Calvet (2007).
Direitos linguísticos	Garantia de acesso à língua natural e combate à discriminação.	Piller (2016); Skliar (1998).
Valorização da diversidade	Reconhecimento das variações regionais e comunitárias da Libras.	Strobel e Fernandes (1998).

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Quadro 4 - Ideologias de Língua que Afetam a Comunidade Surda

Ideologia Linguística	Efeito na Libras	Consequência Social
Monolinguismo nacional	Invisibilização da Libras como língua legítima.	Exclusão simbólica e institucional.
Oralismo histórico	Supressão da língua de sinais em favor da fala.	Apagamento identitário.
Norma padrão	Valorização de sinais institucionalizados.	Estigmatização de variantes regionais.
Tecnologização da língua	Aplicativos padronizam sinais e ignoram diversidade.	Homogeneização linguística.
Medicalização da surdez	Surdez vista como deficiência, não como diferença.	Deslegitimação da identidade surda.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

As políticas linguísticas, portanto, não podem ser compreendidas apenas como instrumentos normativos, mas como práticas sociais que moldam identidades, regulam comportamentos e produzem desigualdades. No caso da comunidade surda, essas políticas devem reconhecer a Libras como língua plena, valorizar sua diversidade interna e combater ideologias linguísticas que reforçam exclusão. A articulação entre políticas linguísticas, identidade surda e ideologias de língua é fundamental para compreender os desafios e possibilidades do ensino de línguas nesse contexto.

3 Ensino de línguas para surdos: desafios e possibilidades

O ensino de línguas para a comunidade surda no Brasil constitui um campo atravessado por tensões históricas, políticas e epistemológicas que revelam a complexidade das práticas pedagógicas destinadas a esse grupo. A consolidação do bilinguismo bimodal — Libras como primeira língua (L1) e português como segunda língua (L2) — representa um avanço significativo, mas sua implementação ainda enfrenta obstáculos estruturais. Esses desafios decorrem tanto de políticas públicas insuficientes quanto de práticas pedagógicas que, muitas vezes, desconsideram a especificidade linguística e cultural dos sujeitos surdos.

A ausência de práticas bilíngues efetivas é um dos principais entraves ao desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. Silva (2022) demonstra que a maioria das escolas brasileiras não oferece condições adequadas para o ensino de português como L2, seja pela falta de professores bilíngues, seja pela inexistência de materiais didáticos apropriados. O autor afirma que:

A aprendizagem do português pelos surdos é profundamente influenciada pela ausência de práticas pedagógicas bilíngues, pela falta de materiais adequados e pela insuficiência de formação docente, fatores que comprometem o desenvolvimento linguístico e a participação social desses sujeitos. A escola, ao não reconhecer a Libras como língua de instrução, reforça desigualdades históricas e limita o acesso dos surdos ao conhecimento escolar (Silva, 2022, p. 95).

O problema não reside nos estudantes surdos, mas nas condições estruturais que lhes são oferecidas. A escola, ao insistir em práticas monolíngues ou oralistas, reproduz um modelo excludente que ignora a natureza visuoespacial da Libras e a necessidade de metodologias específicas para o ensino de português como L2.

Outro desafio significativo refere-se às políticas linguísticas. Embora a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 representem marcos importantes, sua implementação é desigual. Sousa e Monção (2019) demonstram que, mesmo após o reconhecimento legal da Libras, persistem práticas institucionais que desvalorizam a língua de sinais e reforçam o preconceito linguístico. Os autores afirmam que:

O preconceito linguístico precisa ser denunciado e combatido, pois ele se manifesta de forma sutil, muitas vezes travestido de correção gramatical, mas produz exclusão e silenciamento (Sousa; Monção, 2019, p. 246).

Essa crítica é fundamental para compreender que políticas linguísticas não se limitam à legislação, mas envolvem práticas cotidianas que legitimam ou deslegitimam determinadas formas de linguagem. No caso da comunidade surda, a desvalorização de variantes regionais da Libras, a imposição de sinais padronizados e a correção excessiva de formas consideradas “não oficiais” constituem mecanismos de exclusão simbólica.

Além disso, a formação docente representa um dos maiores desafios para o ensino de línguas para surdos. Quadros (1997) já alertava que a aquisição da língua de sinais deve ocorrer o mais cedo possível, e que professores precisam compreender a Libras como língua natural dos surdos. Entretanto, muitos docentes não possuem fluência em Libras, o que compromete a mediação pedagógica. Gesser (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

É necessário que nós, indivíduos de uma cultura oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais (Gesser, 2009, p. 21).

Essa afirmação evidencia que a formação docente deve incluir não apenas o aprendizado da Libras, mas também a compreensão de sua estrutura linguística e de seu papel na constituição da identidade surda.

No campo das práticas pedagógicas, o ensino de português como L2 exige metodologias específicas que considerem a interlíngua, fenômeno natural no processo de aquisição de segunda língua. Oliveira e Barbosa (2020) demonstram que a escrita dos surdos é frequentemente marcada por estruturas influenciadas pela Libras, e que essa produção não deve ser interpretada como erro, mas como etapa do desenvolvimento linguístico. As autoras afirmam que:

A articulação das características da Libras e da LP dá origem à interlíngua, e essa produção não deve ser interpretada como erro, mas como parte constitutiva do processo de aprendizagem de uma segunda língua (Oliveira; Barbosa, 2020, p. 229).

Essa compreensão rompe com práticas pedagógicas que culpabilizam o aluno surdo por dificuldades estruturais do ensino e reforça a necessidade de abordagens bilíngues que valorizem a Libras como língua de instrução.

A literatura também evidencia que o ensino de línguas para surdos deve considerar a diversidade interna da comunidade surda. Perlin (2001 apud SILVA, 2022) demonstra que existem múltiplas identidades surdas — políticas, híbridas, flutuantes, intermediárias — todas atravessadas pela relação com a Libras. Essa diversidade implica que práticas pedagógicas homogêneas são insuficientes para atender às necessidades reais dos estudantes.

Diante desses desafios, é possível identificar algumas possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e socialmente responsáveis. A primeira delas refere-se à implementação efetiva do bilinguismo, com a Libras como língua de instrução e o português como L2. Isso implica formação docente contínua, produção de materiais bilíngues e reconhecimento da Libras como língua legítima em todos os espaços escolares.

Outra possibilidade consiste na adoção de metodologias visuais e multissemióticas, que valorizem a modalidade visuoespacial da Libras e promovam o acesso ao português escrito por meio de práticas contextualizadas. Hooks (2013), ao discutir a pedagogia transgressora,

afirma que ensinar é ato político e que a educação deve promover autonomia e emancipação. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a experiência linguística dos surdos e combatam ideologias linguísticas excludentes.

Por fim, é fundamental que políticas públicas sejam revisadas e ampliadas para garantir o direito linguístico da comunidade surda. Isso inclui a criação de escolas bilíngues, a ampliação da formação de professores e intérpretes, a produção de materiais didáticos específicos e o fortalecimento de políticas de inclusão que reconheçam a Libras como língua plena.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o ensino de línguas para a comunidade surda no Brasil é atravessado por desafios estruturais, epistemológicos e políticos que não podem ser compreendidos de forma isolada. A articulação entre Sociolinguística, Linguística Aplicada e Estudos Surdos revela que a língua, longe de ser um sistema neutro, constitui-se como prática social permeada por ideologias, disputas de poder e processos de legitimação. Nesse sentido, compreender a Libras como língua plena e o português como segunda língua (L2) não é apenas uma questão terminológica, mas um posicionamento político que reconhece a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

A discussão sobre preconceito linguístico, apresentada por Sousa e Monção (2019), demonstra que a desvalorização de variantes da Libras e a imposição de uma suposta norma padrão constituem mecanismos de exclusão simbólica que afetam diretamente a constituição identitária dos sujeitos surdos. Os autores afirmam que:

O preconceito linguístico precisa ser denunciado e combatido, pois ele se manifesta de forma sutil, muitas vezes travestido de correção gramatical, mas produz exclusão e silenciamento (Sousa; Monção, 2019, p. 246).

Essa constatação reforça que políticas linguísticas não podem se limitar à legislação, mas devem promover práticas que valorizem a diversidade interna da Libras e combatam hierarquizações linguísticas que reforçam desigualdades históricas.

Os desafios identificados por Silva (2022) evidenciam que a ausência de práticas bilíngues efetivas compromete o desenvolvimento linguístico e a inclusão social dos estudantes surdos. A falta de formação docente, de materiais didáticos adequados e de reconhecimento da Libras como língua de instrução constitui um entrave significativo para a consolidação do bilinguismo. Como afirma o autor:

A aprendizagem do português pelos surdos é profundamente influenciada pela ausência de práticas pedagógicas bilíngues, pela falta de materiais adequados e pela insuficiência de formação docente, fatores que comprometem o desenvolvimento linguístico e a participação social desses sujeitos (Silva, 2022, p. 95).

A urgência de políticas públicas que garantam condições materiais e simbólicas para o ensino bilíngue, reconhecendo que o fracasso escolar dos surdos não é resultado de incapacidade individual, mas de práticas institucionais inadequadas.

A Linguística Aplicada, especialmente em sua vertente crítica, oferece caminhos para enfrentar esses desafios ao propor uma abordagem transdisciplinar que compreende a linguagem como prática social situada. Pennycook (1998) defende que a LA deve assumir um papel transformador, afirmando que:

A Linguística Aplicada deve ser vista como uma forma de conhecimento transgressivo, que não apenas descreve fenômenos linguísticos, mas que se engaja na crítica e na transformação das práticas sociais que produzem desigualdades (Pennycook, 1998, p. 25).

Essa perspectiva é fundamental para pensar o ensino de línguas para surdos como prática política que deve promover autonomia, emancipação e reconhecimento identitário.

As possibilidades identificadas ao longo deste estudo apontam para a necessidade de consolidar práticas pedagógicas bilíngues que valorizem a Libras como língua de instrução e reconheçam o português como L2. Isso implica formação docente contínua, produção de materiais bilíngues, ampliação de escolas bilíngues e fortalecimento de políticas linguísticas que garantam o direito linguístico da comunidade surda. Além disso, é fundamental adotar metodologias visuais e multissemióticas que respeitem a modalidade visuoespacial da Libras e promovam o acesso ao português escrito de forma contextualizada.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 56. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira** 2003. 431f. Tese (Doutorado em Letras) - UNESP, Assis. 2003.
- CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CAMERON, Deborah. **Verbal Hygiene**. London: Routledge, 1995.
- CEZARIO, Maria Maura Cezario; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FARIA, Evangelina Maria Brito de. **A escrita do surdo e a interlíngua**. São Paulo: Mackenzie, 2001.
- FRANCISCO, Gildete da S. Amorim Mendes; JÚNIOR, Gláucio de Castro. **Variação**

linguística na Libras: Um estudo reflexivo do aspecto semântico-lexical na área da saúde. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 42, n. único, p. e04242 | p. 294–320, 2026. DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-42. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/77808>. Acesso em: 11 abr. 2026.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESSER, Audrei. **Surdez e educação bilíngue**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KARNOPP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMANM, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgas.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematizações transdisciplinares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, Alzenira Aquino de; BARBOSA, Mônica de Gois Silva. CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 36, 2020. DOI: 10.12957/cadsem.2020.55878. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/55878>. Acesso em: 11 abr. 2026.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**. London: Routledge, 1998.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

PILLER, Ingrid. **Linguistic Diversity and Social Justice**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, Antonio Eugenio Ramos da. **Perfil sociolinguístico e avaliação linguística: relação entre a libras e a língua portuguesa para os surdos do Estado do Ceará**. 2022. 115 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudo da Linguagem (PPGLin) Mestrado em Estudos da Linguagem. Instituto de Linguagens e Literaturas (ILL), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Acarape, 2022.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUSA, Marcio Jean Fialho de.; MONÇÃO, Bruno Lutianny Fagundes. **Preconceito linguístico e a língua de sinais**. Interfaces, v. 10, n. 2, p. 244–251, 2019.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. **Variação linguística na Libras**. Curitiba: UFPR, 1998.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**. Quito: Abya-Yala, 2009.