

LIBRAS E A RUPTURA DA VIDA NUA: A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO SURDO NA DERRELIÇÃO EDUCACIONAL

LIBRAS AND THE RUPTURE OF BARE LIFE: THE EMANCIPATION OF THE DEAF SUBJECT IN EDUCATIONAL DERELICTION

Leandra Furtunato Carvalho¹
Matheus Maria Beltrame²

Resumo:

Este artigo analisa a invisibilidade do sujeito surdo no contexto educacional brasileiro, onde a ausência de reconhecimento linguístico contribui para uma condição de exclusão política e pedagógica, descrita como “vida nua”. A acessibilidade ainda representa um desafio significativo, pois estudantes com surdez enfrentam barreiras que os colocam à margem das práticas pedagógicas, limitando sua participação e desenvolvimento. A falta de intérpretes de Libras e a ausência de práticas pedagógicas adaptadas comprometem o direito à educação equitativa. Diante desse cenário, questiona-se: de que modo a Libras pode ser compreendida como linguagem de emancipação segundo Rancière? Por meio da filosofia de Jacques Rancière, em *O mestre ignorante*, o estudo defende que a Libras é mais do que uma ferramenta de comunicação, sendo o instrumento que concretiza o axioma da igualdade das inteligências. A inclusão de estudantes surdos exige práticas que considerem a Libras como ferramenta essencial de comunicação e interação, reforçando a importância de reconhecer a cultura surda como parte legítima do ambiente escolar. Conclui-se que o reconhecimento da Libras opera a ruptura da vida nua, afirmando a potência da inteligência e a emancipação do sujeito surdo.

Palavras-chave: Libras. Rancière. Emancipação. Surdez. Vida Nua

Abstract:

This article begins with the provocation “WHAT IS THINKING?” to analyze the invisibility of the deaf subject within the Brazilian educational context, where the absence of linguistic recognition contributes to a condition of political and pedagogical exclusion, described as “bare life.” Accessibility remains a significant challenge, as deaf students face barriers that place them on the margins of pedagogical practices, limiting their participation and development. The lack of Libras interpreters and the absence of adapted pedagogical strategies compromise the right to equitable education. In light of this scenario, the question arises: in what way can Libras be understood as a language of emancipation according to Rancière? Through the philosophy of Jacques Rancière, in *The Ignorant Schoolmaster*, this study argues that Libras is more than a communication tool it is the instrument that concretizes the axiom of the equality of intelligences. The inclusion of deaf students requires practices that consider Libras as an essential tool for communication and interaction, reinforcing the importance of recognizing deaf culture as a legitimate part of the school environment. It is concluded that the recognition of Libras enacts the rupture of bare life, affirming the power of intelligence and the emancipation of the deaf subject.

Keywords: Libras. Rancière. Emancipation. Deafness. Bare Life

¹ Mestranda em Filosofia (PROF-FILO/UFCG). Professora na EREFEM Arnaldo Alves Cavalcanti.. Email: leandrafurtunatotils@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4341163471031118>

² Doutor em Filosofia (UFPB-UFPE-UFRN). Professor Adjunto UACS/CFP/UFCG; Professor Mestrado Prof-Filo UFCG. Email: beltrame25@gmail.com, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3331339486506743>

Introdução

Pensar não se reduz à mera reprodução de conteúdos previamente assimilados; é, antes, o gesto de insurgência contra o silêncio normativo, a afirmação de uma inteligência que transcende os limites da oralidade, da audição e da escrita. Pensar é instaurar linguagem, e linguagem é sempre encontro. Para Giorgio Agamben, compreender implica uma fusão de horizontes, na qual o diálogo não se circunscreve à transmissão de significados, mas se abre radicalmente à alteridade. A escuta, nesse sentido, constitui condição ontológica da compreensão. Mas o que se passa quando o sujeito é privado da escuta? Quando sua linguagem é obliterada ou sistematicamente silenciada?

No espaço educacional brasileiro, o sujeito surdo é reiteradamente relegado à periferia da escuta institucional. Sua presença é tolerada, mas sua linguagem é desautorizada. A ausência de práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como língua plena e legítima perpetua uma situação que pode ser descrita como *vida nua*: uma existência desprovida de reconhecimento político, cultural e pedagógico. Tal exclusão não decorre apenas da carência de recursos materiais, mas da negação simbólica da inteligência surda.

A escola, concebida como locus de formação e socialização, deveria configurar-se como território da escuta integral, da abertura ao outro e da valorização das múltiplas modalidades de expressão. Contudo, para inúmeros estudantes surdos, ela se converte em espaço de invisibilidade. A insuficiência de intérpretes, a escassez de materiais visuais adequados e a ausência de formação docente voltada à acessibilidade transformam o cotidiano escolar em um cenário de exclusão silenciosa. O sujeito surdo, nesse contexto, é incluído apenas pela via da corporeidade, mas excluído da linguagem, da escuta e da participação.

Essa condição pode ser elucidada à luz da filosofia de Giorgio Agamben, sobretudo em *Homo Sacer: O poder soberano e a vida nua*. Agamben delinea a noção de *vida nua* como aquela existência humana que, embora biologicamente preservada, é politicamente destituída de direitos e reconhecimento. O *homo sacer*, figura paradigmática de sua análise, é aquele que pode ser morto sem que tal ato configure sacrifício, ou seja, uma vida desprovida de valor simbólico e político. No âmbito escolar, essa lógica se manifesta quando o sujeito surdo é mantido em sala de aula sem acesso à Libras, sem escuta, sem linguagem. Sua inteligência é invisibilizada pela ausência de reconhecimento institucional.

Agamben introduz ainda o conceito de *derrelição*, entendido como o abandono da vida pelo direito. O sujeito surdo é juridicamente reconhecido como cidadão com direito à educação, mas, na prática, é relegado à margem do processo pedagógico. A escola, nesse sentido, opera como um espaço de exceção, onde a inclusão é proclamada, mas não efetivada. O surdo torna-se o *homo sacer* da educação: presente, mas destituído de voz; visível, mas não escutado; incluído, mas não reconhecido.

Essa exclusão não se reduz a uma falha técnica ou administrativa: trata-se de uma violência simbólica que nega ao sujeito surdo o estatuto de sujeito pensante, a possibilidade de expressar-se em sua própria língua e de participar plenamente da vida escolar. A ausência da Libras não é neutra; ela constitui o dispositivo que sustenta a exclusão, mantendo o surdo na condição de *vida nua*. A linguagem, nesse horizonte, não é mero instrumento comunicativo, mas fundamento da cidadania, da escuta e da participação.

É precisamente nesse ponto que a filosofia de Jacques Rancière se torna

imprescindível para pensar a emancipação do sujeito surdo. Em *O mestre ignorante*, Rancière propõe uma ruptura radical com os modelos tradicionais de ensino baseados na explicação e na hierarquia intelectual. Para ele, toda pedagogia fundada na desigualdade das inteligências reforça a lógica da dominação. O ponto de partida de sua filosofia é o axioma da igualdade: todas as inteligências são iguais. Essa afirmação não é constatação empírica, mas decisão política e filosófica. Rancière não indaga se as inteligências são iguais; ele as afirma como tais e constrói sua pedagogia a partir dessa premissa.

A célebre frase “dizei uma boa notícia, que eles têm inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p.107) é um chamado à emancipação. Proclamar ao sujeito sua capacidade de aprender, pensar e ensinar é romper com a lógica da tutela. No contexto da surdez, essa boa notícia é ainda mais urgente. O sujeito surdo, historicamente tratado como alguém que necessita ser “traduzido” ou “adaptado”, é frequentemente excluído da experiência plena do pensamento. Sua inteligência é invisibilizada pela ausência de uma linguagem reconhecida.

Aplicar o axioma da igualdade ao sujeito surdo significa abandonar a pedagogia da explicação e confiar na potência do aluno de construir sentido por si mesmo. A Libras, nesse horizonte, não é apenas meio de comunicação: é a língua que permite ao sujeito surdo ocupar o espaço da igualdade. Quando a escola reconhece a Libras como legítima, não apenas inclui: afirma que o sujeito surdo pensa, aprende e pode ensinar. Afirma, enfim, a boa notícia.

A escuta, como nos recorda Gadamer, é condição da compreensão. Mas escutar não é apenas ouvir sons: é reconhecer o outro como sujeito de linguagem. A Libras, enquanto língua visual-gestual, exige da escola uma abertura radical à alteridade, uma disposição para compreender formas de expressão que não se enquadram na oralidade dominante. Essa abertura é simultaneamente filosófica e política. É o que permite que o sujeito surdo deixe de ser *vida nua* e se torne sujeito de linguagem, de escuta e de cidadania.

Neste artigo, propomos uma análise filosófica e política da Libras como linguagem de emancipação, tomando como referência os pensamentos de Jacques Rancière e Giorgio Agamben. A partir da provocação “O que é pensar?”, discutiremos como a ausência da Libras no espaço escolar perpetua a derrelição educacional do sujeito surdo, e como seu reconhecimento pode operar a ruptura dessa condição. A tese central é que a Libras transcende o estatuto de instrumento comunicativo: ela é a língua que concretiza o axioma da igualdade das inteligências e inaugura a possibilidade de emancipação.

A questão que orienta esta reflexão é: de que modo a Libras pode ser compreendida como linguagem de emancipação segundo Rancière? Para respondê-la, o artigo será estruturado em três momentos. No primeiro, analisaremos a condição de derrelição educacional vivida pelo sujeito surdo, articulando os conceitos de *vida nua* e exclusão institucional a partir de Agamben. No segundo, discutiremos o axioma da igualdade das inteligências proposto por Rancière, aplicando-o à realidade da surdez e da linguagem. No terceiro, apresentaremos a Libras como linguagem de emancipação, capaz de romper com a lógica da exceção e afirmar a potência da inteligência surda.

Ao longo do texto, mobilizaremos dados empíricos sobre a exclusão escolar de estudantes surdos, bem como reflexões teóricas que sustentam a necessidade de uma pedagogia da escuta, da igualdade e da linguagem. A Libras, nesse sentido, não será tratada como recurso técnico, mas como fundamento ético e político da inclusão. A emancipação do sujeito surdo não depende apenas de legislações ou

políticas públicas: exige uma transformação profunda na maneira como concebemos a linguagem, a inteligência e a escuta.

Pensar, portanto, é escutar. E escutar é reconhecer. Ao reconhecer a Libras como língua legítima, a escola deixa de ser espaço de derrelição e se converte em território de emancipação. O sujeito surdo, outrora excluído, torna-se sujeito político, capaz de ensinar, aprender e transformar. Eis a boa notícia que Rancière nos incita a anunciar. E é essa notícia que este artigo pretende afirmar.

A Derrelição Educacional: O Sujeito Surdo na Margem

No interior das instituições escolares brasileiras, o sujeito surdo ocupa um espaço paradoxal: sua corporeidade é admitida, mas sua subjetividade permanece negada. Sua presença é registrada, mas não se converte em reconhecimento pleno.

A surdez não é uma deficiência a ser corrigida, mas uma diferença cultural e linguística que precisa ser reconhecida como tal. Negar a língua de sinais é negar a própria possibilidade de constituição subjetiva do surdo, pois é na língua que se inscreve sua identidade e sua forma de estar no mundo (SKLIAR, 1998, p. 45).

Essa condição pode ser interpretada à luz do conceito de *vida nua*, formulado por Giorgio Agamben.

A vida nua é aquela que pode ser morta, mas não sacrificada; é a vida que permanece fora de todo contexto jurídico e religioso, reduzida à sua pura facticidade biológica. O homo sacer é, portanto, aquele que, incluído na ordem apenas pela sua exclusão, revela a estrutura fundamental da soberania (AGAMBEN, 2004, p. 91).

Como uma existência reduzida ao mero dado biológico, destituída de inscrição política e simbólica. Privado de uma língua legítima no ambiente escolar, o sujeito surdo é mantido em um regime de incomunicabilidade institucional, incluído apenas na medida em que é simultaneamente excluído.

Agamben observa que “a vida nua é a vida que pode ser morta, mas não sacrificada” (p. 91), isto é, uma vida desprovida de valor simbólico ou político. No espaço escolar, essa lógica se concretiza quando o estudante surdo permanece em sala sem acesso à Libras, sem intérpretes, sem materiais visuais adequados e sem docentes preparados para dialogar com sua cultura e sua língua. A carência de políticas públicas eficazes e de formação docente voltada à acessibilidade perpetua essa exclusão silenciosa.

Tal situação configura aquilo que Agamben denomina *derrelição*, o abandono jurídico que converte o direito em promessa não cumprida (p. 112). Embora reconhecido formalmente como cidadão com direito à educação, o sujeito surdo é, na prática, relegado à margem do processo pedagógico. A escola converte-se, assim, em espaço de exceção, onde a inclusão é proclamada, mas não realizada. O surdo torna-se figura liminar da educação: simultaneamente visível e silenciado, reconhecido apenas na exterioridade de sua presença.

A derrelição educacional não se reduz a uma insuficiência técnica ou administrativa: trata-se de uma violência simbólica que nega ao sujeito surdo o estatuto de sujeito pensante, a possibilidade de expressar-se em sua própria língua e de participar plenamente da vida escolar.

A violência simbólica se exerce não pela força física, mas pela imposição de significados e pela desautorização de formas de expressão. Ela é tanto mais eficaz quanto menos percebida, pois naturaliza a desigualdade e faz com que os dominados aceitem como legítima a ordem que os exclui. (BOURDIEU, 1991, p. 23).

A recusa da Libras não é contingente; constitui o dispositivo que sustenta a exclusão e mantém o surdo na condição de *vida nua*.

É nesse ponto que a Libras se apresenta como ruptura. Ao ser reconhecida como língua legítima, ela desestabiliza a lógica da exceção e da derrelição, restituindo ao sujeito surdo o direito à linguagem, à escuta e à participação. Contudo, para que tal ruptura se efetive, não bastam dispositivos legais: é necessário um compromisso ético e político com a igualdade.

O Desafio da Acessibilidade no Contexto Escolar Brasileiro

A acessibilidade, embora assegurada por legislações e diretrizes educacionais, persiste como um desafio estrutural e epistemológico no cotidiano das escolas brasileiras. A promessa de uma educação inclusiva esbarra em práticas pedagógicas que se mantêm refratárias às singularidades dos sujeitos com deficiência. Entre estes, os estudantes surdos enfrentam barreiras particularmente intrincadas, que os relegam a uma posição periférica nos processos de ensino e aprendizagem.

A surdez não se limita a uma deficiência sensorial; ela constitui uma experiência linguística e cultural. O sujeito surdo não é simplesmente alguém privado da audição, mas alguém que se inscreve no mundo por meio de uma língua visuo-espacial: a Libras. Todavia, muitas instituições ainda operam sob o paradigma oralista, centrado na fala e na escuta auditiva, desautorizando a Libras como língua plena. “A identidade surda é construída na coletividade e na língua. Sem o reconhecimento da Libras, o sujeito surdo é privado de sua principal forma de pertencimento e de sua inscrição cultural” (STROBEL, 2008, p. 32).

Essa recusa linguística compromete não apenas a comunicação, mas a própria possibilidade de participação efetiva do estudante surdo na vida escolar. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Negar ao surdo sua língua é negar-lhe a possibilidade de ser sujeito desse processo” (FREIRE, 1996, p. 25).

A ausência de intérpretes, de materiais didáticos acessíveis e de formação docente adequada configura obstáculos recorrentes. Em diversas escolas, o estudante surdo é inserido em turmas regulares sem que lhe sejam garantidos os suportes linguísticos necessários. Nesses contextos, ele é obrigado a acompanhar aulas em uma língua que não lhe é acessível, o que compromete sua participação e aprendizagem. O problema não está em sua presença na turma, mas na ausência de recursos que assegurem sua inclusão efetiva. Tal prática não apenas viola o direito à educação, mas instaura um regime de incomunicabilidade pedagógica, no qual o surdo é admitido fisicamente, mas permanece excluído cognitivamente.

Agamben nos lembra que “os direitos do homem são os direitos da vida nua” (2007, p. 123). Essa formulação ilumina a contradição vivida pelo sujeito surdo: embora a legislação brasileira reconheça a Libras como língua oficial da comunidade surda da Lei nº (10.436/2002) “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p. 1).

Decreto nº (5.626/2005), na prática cotidiana esse direito se reduz a uma promessa não cumprida. O estudante surdo continua sendo tratado como exceção, como alguém que precisa ser “traduzido” ou “adaptado”, e não como sujeito de linguagem e de direitos.

A escola, nesse contexto, converte-se em um espaço de tensão entre o discurso da inclusão e a prática da exclusão. A acessibilidade, quando reduzida a uma questão meramente técnica, perde sua dimensão ética e política. É necessário compreender que a Libras não é um recurso auxiliar: é a língua que possibilita ao sujeito surdo pensar, aprender e ensinar. Sem ela, não há escuta, não há diálogo, não há educação.

O desafio da acessibilidade no contexto escolar brasileiro, portanto, transcende a dimensão estrutural e alcança o plano epistemológico. Ele exige que repensemos o que entendemos por linguagem, por escuta e por inteligência. Implica abandonar a pedagogia da explicação e assumir, como propõe Jacques Rancière, o axioma da igualdade das inteligências. A inclusão do sujeito surdo não será efetiva enquanto sua língua continuar marginalizada. A Libras, nesse horizonte, é a chave para romper com a derrelição educacional e inaugurar uma pedagogia da emancipação.

As Consequências da Exclusão na Participação e no Desenvolvimento

A ausência de recursos visuais, intérpretes de Libras e estratégias pedagógicas adaptadas compromete de maneira decisiva o direito à educação inclusiva e equitativa. Embora o ordenamento jurídico brasileiro consubstanciado na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005 reconheça a Libras como língua oficial da comunidade surda e assegure sua presença no sistema educacional, a efetividade desses dispositivos permanece fragmentária. O direito está inscrito na lei, mas não se concretiza plenamente na prática: muitos estudantes continuam privados de profissionais qualificados, de materiais acessíveis e de oportunidades de desenvolvimento que lhes permitiriam exercer sua cidadania educacional em condições de igualdade.

Essa lacuna entre norma e realidade produz efeitos que transcendem a dimensão comunicativa. A exclusão linguística restringe a participação ativa do estudante surdo nos processos de ensino e aprendizagem, limitando sua capacidade de interagir, de expressar-se corporalmente e de desenvolver competências cognitivas e motoras. Como observa Bourdieu, a violência simbólica se manifesta quando uma cultura é desautorizada e invisibilizada, impondo ao sujeito um lugar de subalternidade. No caso da surdez, a negação da Libras como língua legítima perpetua essa violência, confinando o estudante a uma marginalidade pedagógica que compromete sua formação integral.

O corpo surdo, privado de recursos visuais adequados, vê restringida sua expressão gestual que não é apenas meio de comunicação, mas também forma de construção identitária e de desenvolvimento motor. A escola que ignora essa dimensão converte o cotidiano do estudante em um espaço de silenciamento, onde sua presença é registrada, mas sua participação é anulada. Nesse sentido, a análise de Agamben sobre a *vida nua* é elucidativa: “a política moderna é biopolítica, e seu sujeito é a vida nua” (2007, p. 115). O estudante surdo, biologicamente presente, é politicamente destituído de reconhecimento, mantido em sala de aula sem acesso à linguagem que lhe confere dignidade e potência.

Além disso, a ausência de estratégias compromete o desenvolvimento integral do sujeito, impedindo que alcance níveis de autonomia intelectual e social compatíveis com suas potencialidades. Jacques Rancière, ao propor o axioma da igualdade das inteligências, lembra que toda pedagogia fundada na desigualdade reforça a lógica da dominação. Negar ao surdo os meios de expressão em sua própria língua é negar-lhe a possibilidade de exercer sua inteligência em condições de igualdade, perpetuando uma lógica de tutela e dependência.

Portanto, as consequências da exclusão não se reduzem a falhas técnicas ou administrativas: configuram uma violação ética e política. A falta de intérpretes, de materiais visuais e de formação docente não apenas dificulta o acesso ao conhecimento, mas compromete a constituição do sujeito surdo como agente de linguagem, de participação e de cidadania. A escola, ao falhar em garantir esses recursos, perpetua um modelo de inclusão meramente formal, que proclama direitos mas não os concretiza. É nesse hiato entre o reconhecimento legal e a prática pedagógica que se instala a derrelição educacional, mantendo o surdo em uma condição de presença sem voz, de existência sem participação.

Rancière e o Axioma da Igualdade: A Inteligência do Sujeito Surdo

Em *O Mestre Ignorante*, Jacques Rancière formula uma ruptura radical com os modelos tradicionais de ensino ao afirmar que todas as inteligências são iguais. Seu ponto de partida não é uma constatação empírica, mas um axioma filosófico e político: a igualdade não é resultado, mas princípio. A célebre frase: “dizei uma boa notícia, que eles têm inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 107), condensa o núcleo de sua pedagogia emancipatória. Proclamar a igualdade das inteligências é recusar a lógica da tutela e da hierarquia, que pressupõe superioridade do mestre sobre o aluno e legítimas práticas de dominação.

No contexto da surdez, essa premissa adquire relevância singular. O sujeito surdo, embora juridicamente reconhecido como cidadão com direito à educação inclusiva, encontra-se frequentemente impedido de manifestar plenamente sua inteligência devido às barreiras comunicacionais que permeiam o espaço escolar. Rancière denuncia a pedagogia da explicação como mecanismo que perpetua a desigualdade: ao pressupor que o aluno não sabe e precisa ser conduzido pelo mestre, reforça-se a ideia de uma hierarquia intelectual. “A comunicação orientada para o entendimento pressupõe que todos os participantes tenham iguais condições de fala. Quando uma língua é desautorizada, rompe-se a possibilidade de diálogo genuíno” (HABERMAS, 1987, p. 89).

Essa crítica se torna ainda mais contundente quando aplicada ao estudante surdo, cuja língua é desautorizada e cuja forma de expressão é invisibilizada. A exclusão linguística não apenas limita sua participação, mas compromete sua possibilidade de ser reconhecido como sujeito pensante. Nesse sentido, a escola que nega a Libras contradiz o axioma da igualdade e perpetua uma violência simbólica que reduz o surdo à condição de exceção.

A premissa rancieriana exige que se abandone a lógica da adaptação que trata o surdo como alguém a ser traduzido ou ajustado e se reconheça sua inteligência como equivalente à de qualquer outro sujeito. A igualdade, nesse horizonte, não é uma meta a ser alcançada, mas o ponto de partida de toda prática pedagógica. Como observa Rancière, não se trata de perguntar se as inteligências são iguais, mas de afirmar que são, e de construir a educação a partir dessa afirmação.

Portanto, aplicar o axioma da igualdade das inteligências ao sujeito surdo significa reconhecer que sua capacidade de aprender, ensinar e produzir conhecimento não depende da audição, mas da linguagem que lhe é própria. A Libras, nesse sentido, não é apenas um recurso técnico: é o meio pelo qual a inteligência surda se manifesta e se inscreve no espaço da igualdade. “O reconhecimento da língua de sinais não é apenas uma questão linguística, mas política: é o que permite ao surdo deixar de ser objeto de intervenção e tornar-se sujeito de sua própria história” (SKLIAR, 2001, p. 57).

Sem ela, a escola perpetua a exclusão; com ela, inaugura-se a possibilidade de emancipação.

LIBRAS: A Ferramenta Essencial e a Linguagem de Emancipação

O reconhecimento da cultura surda como parte constitutiva da escola não pode ser reduzido a uma política de acessibilidade; trata-se de uma reconfiguração profunda do espaço pedagógico e de sua lógica de poder. A surdez, enquanto experiência cultural e linguística, introduz uma gramática própria de presença e expressão que desafia a hegemonia da oralidade. Como lembra Strobél (2008), a identidade surda se constrói na coletividade e na língua, e negar a Libras é negar a própria possibilidade de constituição subjetiva. “A cultura surda é marcada por práticas visuais e coletivas que constituem modos próprios de significação. Reconhecê-la é reconhecer que há múltiplas formas de estar no mundo” (STROBEL, 2008, p. 41).

Agamben oferece uma chave para compreender esse processo ao afirmar que “*o corpo do soberano e o corpo do excluído compartilham o mesmo limiar*” (2007, p. 97). No ambiente escolar, o estudante surdo ocupa esse limiar: está dentro da instituição, mas sua cultura é mantida fora do reconhecimento.

A ruptura dessa condição ocorre quando a Libras deixa de ser concebida como recurso adaptado e passa a ser reconhecida como língua plena. Nesse momento, o sujeito surdo deixa de ser figura liminar e se torna sujeito político. Reconhecer a Libras é anunciar essa boa notícia: afirmar que o surdo pensa, cria e participa em condições de igualdade. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. A Libras é esse meio de mediação que possibilita ao surdo participar da construção coletiva do conhecimento” (FREIRE, 1992, p. 67).

Essa perspectiva exige que a escola instaure uma pedagogia da escuta, na qual as formas visuais de expressão sejam valorizadas como modos legítimos de produção de conhecimento. Skliar (1998) reforça que a cultura surda não é uma variação menor da cultura majoritária, mas um espaço autônomo de significação. Ao legitimar essa cultura, a escola rompe com a *vida nua* “*o banido é aquele que vive fora da lei, como o lobo fora do rebanho*” (Agamben, 2007, p. 105) e inaugura um espaço de emancipação, onde o surdo é reconhecido como sujeito ativo.

Formação Continuada e Políticas Públicas:

A efetivação da igualdade rancieriana exige práticas concretas e sustentáveis. A formação continuada dos docentes deve ser entendida como um processo de reconstrução epistemológica, capaz de deslocar paradigmas excludentes e instaurar uma pedagogia que reconheça a pluralidade das linguagens. Não se trata de mera capacitação técnica, mas de uma transformação ética e política do olhar pedagógico. “A racionalidade comunicativa só se realiza

quando todos os sujeitos têm acesso às condições de participação. A exclusão linguística é, portanto, uma exclusão da própria racionalidade democrática” (HABERMAS, 1990, p. 112).

Agamben observa que *“o limiar é o lugar da exclusão inclusiva”* (2007, p. 111). Essa imagem ilumina a condição do sujeito surdo na escola: incluído formalmente, mas mantido em um limiar de invisibilidade. A formação continuada, nesse horizonte, deve operar como prática de deslocamento, retirando o surdo desse espaço liminar e reinscrevendo-o no centro da experiência educativa.

Rancière, por sua vez, insiste que Políticas públicas voltadas à acessibilidade devem partir desse axioma de *“inteligências iguais”*, garantindo intérpretes, materiais visuais e condições estruturais que permitam ao estudante surdo exercer sua inteligência em sua própria língua. A igualdade é ponto de partida de toda ação pedagógica.

Strobel (2008) reforça que a identidade surda se constrói na coletividade e na língua. Negar a Libras é negar a própria possibilidade de constituição subjetiva. Políticas públicas consistentes devem, portanto, assegurar não apenas recursos técnicos, mas também a valorização da cultura surda como componente legítimo do ambiente escolar. “Não há docência sem discência: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. A formação continuada deve ser esse espaço de troca, onde o professor reconhece a potência do aluno surdo” (FREIRE, 1996, p. 21).

Formação continuada e políticas públicas, nesse sentido, não são instrumentos burocráticos: são práticas de emancipação. Elas permitem que a escola deixe de ser espaço de mera gestão da diferença e se converta em território de reconhecimento, onde o sujeito surdo é inscrito como agente de linguagem, cultura e cidadania.

Considerações Finais

O itinerário analítico percorrido nesta investigação revelou que a questão da acessibilidade escolar, sobretudo no que concerne ao sujeito surdo, ultrapassa em muito a esfera da técnica ou da administração. O que se evidencia é um problema de ordem estrutural e epistemológica, que exige uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas e das políticas públicas. O estudante surdo, embora presente nas salas de aula regulares, só alcança participação efetiva quando sua língua e sua cultura são legitimadas como constitutivas do espaço educativo.

A interlocução com Agamben e Rancière permitiu compreender que a exclusão não é um acidente, mas um dispositivo que se perpetua na lógica institucional. O surdo é mantido em uma condição liminar, reconhecido apenas em sua presença física, mas destituído de inscrição simbólica. A ruptura desse paradigma se dá quando a Libras é assumida como língua plena de instrução e interação, instaurando uma pedagogia fundada na igualdade das inteligências e na recusa da hierarquia tutelar.

Nesse horizonte, a formação continuada e as políticas públicas voltadas à acessibilidade devem ser concebidas como práticas de transformação cultural. Elas não apenas fornecem recursos, mas instauram novas formas de compreender a diferença, deslocando o olhar pedagógico da adaptação para o reconhecimento. O compromisso ético e político com a inclusão exige que a escola se converta em espaço de diálogo, onde múltiplas linguagens coexistam e sejam valorizadas como modos legítimos de produção de conhecimento.

A Libras, nesse contexto, não é um instrumento auxiliar, mas a linguagem da emancipação. É por meio dela que o sujeito surdo se inscreve como agente de cultura, de pensamento e de cidadania. Reconhecer a Libras é reconhecer o surdo como protagonista da educação inclusiva, capaz de ensinar, aprender e transformar o espaço escolar.

Assim, as considerações finais não encerram o debate, mas apontam para sua continuidade. O desafio que se impõe é o de construir uma escola que não apenas acolha o estudante surdo, mas que dialogue com sua língua e sua cultura, instaurando uma pedagogia comprometida com a igualdade como princípio e com a diferença como riqueza.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa. Vol. I**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. **Surdez e diferença: novas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

Recebido em: 02/2026
Aprovado em: 05/2026