horizonte
ISSN 2175-5841

10.5752/P.2175-5841.2026.e24(01)d08
periodicos.pucminas.br/horizonte

Interculturalidade surda e ensino religioso:
por uma pedagogia bilíngue decolonial na BNCC

Deaf Interculturality and Religious Education:
toward a decolonial bilingual pedagogy within Brazil's BNCC curriculum

Interculturalidad sorda y enseñanza religiosa:
por una pedagogía bilingüe decolonial en la BNCC

Bruno José Betti Galasso[1]
Universidade Federal de São Paulo
Escola Paulista de Enfermagem
São Paulo, SP, Brasil
E-mail: bruno.galasso@unifesp.br
Orcid: 0000-0002-3677-7650

RESUMO
Este ensaio teórico-crítico propõe elevar a Interculturalidade Surda a categoria epistêmica e política no campo das Ciências da Religião, argumentando que a surdez é lugar de enunciação subalternizado pela colonialidade ouvinte (audismo). A partir da interculturalidade crítica de Walsh, da filosofia intercultural de Fornet-Betancourt, do conceito de Deafhood de Ladd e das Epistemologias do Sul de Santos, demonstra-se que o fonocentrismo no Ensino Religioso exclui pessoas surdas do sagrado e da diversidade religiosa. Articula-se análise teórica com pesquisa sobre políticas educacionais, situando a educação bilíngue (Libras-Português) como imperativo de libertação e justiça cognitiva. A inclusão funcional é insuficiente: é necessária a transformação radical das estruturas epistemológicas do Ensino Religioso. A educação bilíngue na BNCC não é técnica de acessibilidade, mas imperativo de reconhecimento da Deafhood como modo legítimo de conhecer e experienciar o sagrado. O artigo articula, ademais, as sete ocorrências da Libras no texto da BNCC (Brasil, 2018) como fundamento normativo, e dialoga com a literatura brasileira de Estudos Surdos (Quadros, Perlin, Skliar, Strobel, Gesser, Goldfeld, Sá) e Ciências da Religião decolonial (Gruen, Crepaldi-Souza, Nogueira Baptista), preenchendo lacuna fundamental na intersecção entre Estudos Surdos, Educação Intercultural e Ciências da Religião na América Latina.
Palavras-chave: interculturalidade surda; ensino religioso; educação bilíngue.

ABSTRACT
This critical theoretical essay proposes to elevate Deaf Interculturality to an epistemic and political category within Religious Studies, arguing that deafness constitutes a subalternized locus of enunciation shaped by hearing coloniality (audism). Drawing on Walsh's critical interculturality, Fornet-Betancourt's intercultural philosophy, Ladd's Deafhood, and Santos' Epistemologies of the South, the essay shows that phonocentrism in school-based Religious Education operates as a tool of exclusion from the sacred for the Deaf subject. The essay

[1] Doutorado em Educação e mestrado em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo.

combines theoretical analysis with documentary research on educational policies, positioning Deaf bilingual education (Libras-Portuguese) as an ethical imperative of liberation and cognitive justice. Functional inclusion of Deaf people is insufficient; radical transformation of epistemological structures is required. Bilingual education within the BNCC is not merely an accessibility technique, but a political imperative recognizing Deafhood as a legitimate mode of knowing the sacred. The article further articulates the seven occurrences of the word Libras in the BNCC text (Brazil, 2018) as a normative foundation, and engages with Brazilian Deaf Studies scholarship (Quadros, Perlin, Skliar, Strobel, Gesser, Goldfeld, Sá) and decolonial Religious Education literature (Gruen, Crepaldi-Souza, Nogueira Baptista). The article contributes to filling a fundamental gap at the intersection of Deaf Studies, Intercultural Education, and Religious Studies in Latin America.
Keywords: *deaf interculturality; religious education; bilingual education.*

RESUMEN
Este ensayo teórico-crítico propone elevar la Interculturalidad Sorda a la condición de categoría epistémica y política en el campo de las Ciencias de la Religión, argumentando que la sordera es un lugar de enunciación subalternizado por la colonialidad oyente (audismo). A partir de la interculturalidad crítica de Walsh, de la filosofía intercultural de Fornet-Betancourt, del concepto de Deafhood de Ladd y de las Epistemologías del Sur de Santos, se demuestra que el fonocentrismo en la Enseñanza Religiosa excluye a las personas sordas de lo sagrado y de la diversidad religiosa. Se articula el análisis teórico con la investigación sobre políticas educativas, situando la educación bilingüe (Libras-Portugués) como imperativo de liberación y justicia cognitiva. La inclusión funcional es insuficiente: se requiere la transformación radical de las estructuras epistemológicas de la Enseñanza Religiosa. La educación bilingüe en la BNCC no es una técnica de accesibilidad, sino un imperativo de reconocimiento de la Deafhood como modo legítimo de conocer y experimentar lo sagrado. El artículo articula, además, las siete ocurrencias de Libras en el texto de la BNCC (Brasil, 2018) como fundamento normativo, y dialoga con la literatura brasileña de Estudios Sordos (Quadros, Perlin, Skliar, Strobel, Gesser, Goldfeld, Sá) y de Ciencias de la Religión decolonial (Gruen, Crepaldi-Souza, Nogueira Baptista), colmando un vacío fundamental en la intersección entre Estudios Sordos, Educación Intercultural y Ciencias de la Religión en América Latina.
Palabras clave: *interculturalidad sorda; enseñanza religiosa; educación bilingüe.*

Como citar:

Galasso, B. J. B. (2026). Interculturalidade Surda e Ensino Religioso: por uma pedagogia bilíngue decolonial na BNCC. *Horizonte*, *24*(01), *24*(01)d08. 10.5752/P.2175-5841.2026.e24(01)d08

INTRODUÇÃO

A proposição de que toda educação intercultural autêntica deve ser, antes de tudo, um ato político de descolonização do saber e do ser atravessa, com maior ou menor intensidade,

as discussões contemporâneas sobre pluralismo religioso, direito à diferença e justiça cognitiva nas Ciências da Religião latino-americanas. De Raúl Fornet-Betancourt (2001) a Catherine Walsh (2009), a interculturalidade crítica consolidou-se como horizonte epistêmico que denuncia as assimetrias coloniais inscritas nos processos educativos e propõe a transformação radical das relações de poder entre saberes, culturas e modos de habitar o sagrado. Contudo, é notável que essa potente agenda decolonial tenha, até o momento, praticamente ignorado uma das formas mais profundas e sistemáticas de colonialidade epistêmica no campo religioso: a subalternização linguística e cultural das comunidades surdas.

O sujeito surdo, ao ser historicamente submetido à hegemonia do oralismo, entendido como o conjunto de práticas pedagógicas e clínicas que impõem a oralidade da língua majoritária como única via legítima de educação e de socialização da pessoa surda, em detrimento das línguas de sinais (Skliar, 2016; Quadros, 1997), e ao fonocentrismo, a estrutura metafísica ocidental, denunciada por Derrida (2004), que privilegia a voz como signo da presença, da consciência e da razão, subordinando a escrita e, por extensão, toda forma de produção de sentido não-fônica, que estrutura as práticas pedagógicas do Ensino Religioso escolar no Brasil, encontra-se numa posição de dupla exclusão: é excluído tanto do acesso pleno à diversidade religiosa quanto da possibilidade de enunciar sua própria experiência do sagrado a partir de sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa exclusão não é acidental nem meramente técnica; ela é constitutiva de uma matriz colonial ouvintista que Tom Humphries (1975) denominou audismo e que opera, nos termos de Paddy Ladd (2003), como uma hegemonia oralista que reduz a surdez a uma deficiência a ser corrigida, apagando a Deafhood, ou seja, a existência surda como modo legítimo de ser-no-mundo, de conhecer e de significar o transcendente.

O presente ensaio teórico-crítico nasce da constatação dessa lacuna e assume uma posição epistemológica precisa: a surdez não é uma deficiência a ser acomodada pelo Ensino Religioso, mas um lugar de enunciação subalternizado pela colonialidade ouvinte, que demanda não adaptações curriculares pontuais, mas uma ruptura paradigmática. Nosso argumento central é que a educação bilíngue (Libras-Português) no Ensino Religioso, tal como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não constitui uma técnica de acessibilidade, mas um imperativo ético de libertação e de justiça cognitiva, nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2019). Esse argumento se ancora explicitamente nas sete ocorrências da palavra Libras no texto da BNCC (Brasil, 2018), que serão sistematicamente mapeadas na Seção 2 deste ensaio como fundamento normativo da proposta pedagógica decolonial aqui defendida.

Para sustentar essa tese, o artigo articula quatro matrizes teóricas complementares: (a)

a interculturalidade crítica de Catherine Walsh (2009; 2012), entendida como projeto político decolonial que transcende a mera tolerância à diversidade; (b) a filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt (2001; 2007), que propõe a transformação das relações entre universos culturais mediante a cooperação solidária; (c) o conceito de Deafhood de Paddy Ladd (2003), que reposiciona a existência surda como cultura, epistemologia e cosmovisão; e (d) as Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2019), que fundamentam a exigência de justiça cognitiva como condição para a justiça social global. A convergência dessas matrizes permite-nos formular o conceito de Interculturalidade Surda como categoria epistêmica e política capaz de reconfigurar o Ensino Religioso a partir da experiência surda.

Articulamos, ainda, a tradição brasileira de Estudos Surdos: Quadros (1997, 2007), Perlin (1998), Skliar (2016), Strobel (2016), Gesser (2009), Goldfeld (2002) e Sá (2006), com a tradição brasileira de Ensino Religioso decolonial inaugurada por Gruen (1994) e desenvolvida por autores como Crepaldi-Souza (2018) e Nogueira Baptista e Borges (2023). Essa articulação responde à exigência metodológica de que a interculturalidade surda brasileira seja pensada também a partir do solo intelectual nacional, em diálogo crítico com a literatura internacional de Deaf Studies.

O percurso argumentativo está organizado em cinco movimentos. Primeiro, examina-se o audismo como expressão da colonialidade ouvinte, situando-o no marco analítico decolonial. Segundo, analisa-se o fonocentrismo como dispositivo de exclusão do sagrado no Ensino Religioso. Terceiro, articula-se o conceito de Interculturalidade Surda a partir do diálogo entre Walsh, Fornet-Betancourt e Ladd. Quarto, demonstra-se como a educação bilíngue no Ensino Religioso da BNCC pode operar como prática de libertação e justiça cognitiva. Por fim, apresentam-se as considerações finais e os horizontes para pesquisas futuras.

AUDISMO COMO COLONIALIDADE OUVINTE: SITUANDO A SURDEZ NO MARCO DECOLONIAL

A noção de colonialidade do poder, formulada por Aníbal Quijano (2005), e suas extensões; a colonialidade do saber (Lander, 2005) e a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007) constituem o arcabouço analítico mais fecundo para compreender as formas de dominação que sobreviveram ao fim do colonialismo formal. Se a colonialidade do saber opera pela hierarquização dos conhecimentos, relegando ao não-ser epistêmico os saberes produzidos fora da racionalidade eurocêntrica, propomos aqui que o audismo constitui uma forma específica e ainda não suficientemente teorizada de colonialidade: a colonialidade

ouvinte.

O termo audismo (*audism*), cunhado por Tom Humphries em 1975, designa o sistema de crenças, práticas e estruturas institucionais que privilegiam a audição e a fala como formas superiores de existência humana, patologizando a surdez e subordinando as línguas de sinais à condição de códigos inferiores. Bauman (2004) aprofundou essa análise ao identificar três dimensões do audismo: individual (preconceitos pessoais contra pessoas surdas), institucional (políticas e práticas educacionais que impõem o oralismo) e metafísica (a construção filosófica ocidental da relação entre fala, razão e humanidade, que Jacques Derrida denominou fonocentrismo e logocentrismo). É precisamente nesta terceira dimensão que o audismo se revela como colonialidade.

O fonocentrismo, na leitura derridiana, não é apenas uma preferência pela oralidade; é a estrutura metafísica que associa a presença da voz à presença da verdade, da consciência e do ser. Na tradição filosófica ocidental, de Aristóteles a Hegel, a *phoné* (voz) foi sistematicamente vinculada ao *logos* (razão), estabelecendo uma cadeia de equivalências em que ser humano pleno implica ser falante. Essa estrutura, ao ser transplantada para o campo religioso, produz consequências devastadoras: se o acesso ao sagrado, à oração, ao canto litúrgico e à transmissão da tradição religiosa é mediado pela palavra oral, o sujeito surdo é posicionado à margem não apenas da relação humana, mas do divino.

Transladar o audismo para o léxico decolonial é, portanto, reconhecer que a hegemonia ouvintista na educação religiosa não é um problema de falta de recursos ou de boa vontade pedagógica, mas uma expressão estrutural da colonialidade do ser e do saber que opera sobre os corpos surdos. Assim como a colonialidade do poder classificou as populações indígenas e afrodescendentes como inferiores para justificar sua exploração, a colonialidade ouvinte classificou pessoas surdas como deficientes cognitivos para justificar sua submissão ao oralismo. E assim como a colonialidade do saber deslegitimou as epistemologias indígenas e africanas, a colonialidade ouvinte deslegitimou as línguas de sinais e as formas visuais-gestuais de produção de conhecimento sobre o sagrado. Importa precisar, com Quadros (1997) e Gesser (2009), que a Libras não é uma forma simplificada do Português, nem um conjunto de gestos mímicos sem gramática, mas uma língua plena, com estrutura fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática própria, oficializada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Reconhecer esse estatuto linguístico é o ponto de partida para qualquer pedagogia bilíngue decolonial digna do nome.

Paddy Ladd (2003), em sua obra seminal *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*, oferece uma chave interpretativa crucial ao propor o conceito de *Deafhood*, que pode ser traduzido provisoriamente como *surdidade* ou *existência surda*, em oposição ao

conceito médico de *deafness* (surdez como patologia). Em diálogo com Ladd, a tradição brasileira de Estudos Surdos, em particular Perlin (1998), Skliar (2016) e Strobel (2016), radicalizou essa perspectiva, deslocando a surdez do campo da deficiência para o campo da diferença cultural e linguística, e situando as pessoas surdas como sujeitos plenos portadores de uma alteridade epistêmica irredutível à experiência ouvinte.

A Deafhood não é uma condição fixa, mas um processo contínuo pelo qual o sujeito surdo busca explicar a si mesmo e aos outros sua existência no mundo. Ladd situa esse processo no marco pós-colonial, categorizando pessoas surdas monolíngues (em língua de sinais) como *subaltern Deaf* e pessoas surdas bilíngues como *subaltern élite*. O oralismo, nessa leitura, funciona como uma hegemonia totalizante, um biopoder oralista, que tenta apagar a existência surda como modo legítimo de ser, conhecer e significar.

Para os fins deste ensaio, é fundamental reter que a colonialidade ouvinte não é uma metáfora, mas uma estrutura material e simbólica que se manifesta concretamente nos currículos, nos materiais didáticos, nas práticas litúrgicas, nas narrativas religiosas e nos espaços formativos do Ensino Religioso escolar brasileiro. A seção seguinte demonstrará como essa colonialidade se materializa no componente curricular da BNCC.

A contribuição de Skliar (2016) é decisiva para aprofundar essa análise. Ao compreender a surdez como diferença e não como deficiência, Skliar oferece um caminho para descolonizar a educação de surdos. Em sua perspectiva, o problema não está na surdez, mas no padrão hegemônico de normalidade que a sociedade ouvinte estabeleceu. A diferença surda, nessa leitura, é radical: não se trata apenas de um acesso sensorial distinto, mas de uma forma de estar-no-mundo que produz conhecimentos, tecnologias e epistemologias irredutíveis à experiência ouvinte. Quando Skliar (2016) fala de surdez como diferença no marco decolonial, ele abre a possibilidade de situar os surdos não como deficientes que precisam ser normalizados, mas como sujeitos portadores de uma alteridade epistêmica que enriquece a compreensão coletiva de humanidade, conhecimento e sagrado. Isso é particularmente relevante para o Ensino Religioso, onde a diferença surda pode oferecer hermenêuticas inéditas sobre o transcendente.

Complementando essa análise, Strobel (2016) documenta de forma sistemática os artefatos culturais das comunidades surdas, demonstrando que a cultura surda não é uma falta ou uma deficiência, mas uma produção material e imaterial rica e complexa. Goldfeld (2002), em perspectiva sociointeracionista, e Sá (2006), em chave culturalista, reforçam que a criança surda constrói linguagem, cognição e identidade em e pela Libras, desde que dela seja precocemente exposta, exigência que tem implicações diretas para o Ensino Religioso, área em que conceitos como sagrado, transcendência, mistério e ritual exigem mediação linguística

profunda. Seus estudos sobre as artes visuais surdas, a dança, o teatro e a narrativa em sinais revelam formas sofisticadas de criar significado e expressar-se. Esses artefatos culturais não são secundários em relação à produção cultural ouvinte; eles constituem uma epistemologia visual e corporal que tem tudo a contribuir ao campo religioso. Quando pensamos na liturgia, na oração, na transmissão de narrativas sagradas e na experiência estética do transcendente, os artefatos culturais surdos documentados por Strobel (2016) oferecem recursos simbólicos e estéticos que a tradição religiosa ouvinte muitas vezes desconhece. A incorporação desses artefatos ao Ensino Religioso bilíngue seria, portanto, não uma concessão à diversidade, mas um enriquecimento epistêmico e teológico que ampliaria a própria compreensão do sagrado.

O FONOCENTRISMO COMO DISPOSITIVO DE EXCLUSÃO DO SAGRADO NO ENSINO RELIGIOSO

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao regulamentar o Ensino Religioso como área de conhecimento autônoma no Ensino Fundamental, estabeleceu seis unidades temáticas: identidades e alteridades, manifestações religiosas, crenças religiosas e filosofias de vida, além de competências específicas voltadas para o reconhecimento da diversidade religiosa como direito humano fundamental. A BNCC representa, inquestionavelmente, um avanço ao superar o modelo confessional e propor um Ensino Religioso laico, plural e dialógico. Contudo, a análise crítica de seus pressupostos linguísticos revela uma ausência estruturante: o documento é inteiramente formulado a partir de uma epistemologia ouvinte.

As competências e habilidades previstas na BNCC para o Ensino Religioso pressupõem, sem exceção, sujeitos que acessam narrativas religiosas pela via oral-auditiva: a escuta de mitos fundadores, a oralidade das tradições, o diálogo verbal sobre crenças e valores, a leitura e interpretação de textos sagrados em Português. Para o estudante surdo, cada uma dessas habilidades se converte em uma barreira invisível, porque o problema não reside na surdez do estudante, mas no fonocentrismo do currículo. A colonialidade ouvinte, aqui, não se manifesta pela exclusão explícita dos surdos, mas pela naturalização de um padrão linguístico-sensorial que os torna invisíveis.

As sete ocorrências da palavra Libras na BNCC: presença textual e ambivalência normativa

Uma busca textual sistemática na BNCC (Brasil, 2018) revela que a palavra **Libras** aparece sete vezes ao longo do documento, todas elas nas Competências Gerais, na Área de

Linguagens (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e nos Itinerários Formativos. Essas ocorrências, embora numericamente discretas, constituem o fundamento normativo de qualquer pedagogia bilíngue decolonial no Ensino Religioso. Reproduzi-las e problematizá-las é, portanto, condição inescapável da argumentação aqui defendida.

> *(i) Competência Geral 4 da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 9):*
> Utilizar diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).
> *(ii) Área de Linguagens — Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 63):*
> As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais (Brasil, 2018, p. 63).
> *(iii) Competência Específica de Linguagens (Brasil, 2018, p. 65):*
> Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p. 65).
> *(iv) Lei de Libras na Área de Linguagens (Brasil, 2018, p. 70):*
> No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (Brasil, 2018, p. 70).
> *(v) Itinerários Formativos do Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 477):*
> I — linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros (Brasil, 2018, p. 477).
> *(vi) Área de Linguagens no Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 482):*
> No Ensino Médio, a área (linguagens) tem a responsabilidade de propiciar

> oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens — artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) —, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018, p. 482).
>
> *(vii) Semiose e sistemas de signos (Brasil, 2018, p. 486):*
>
> Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses — visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) (Brasil, 2018, p. 486).

A leitura sequencial dessas sete ocorrências evidencia duas constatações de imensa relevância para o Ensino Religioso. A primeira é positiva: a Libras está, sim, na BNCC, e ali é reconhecida como prática social, como linguagem da Área de Linguagens, como objeto possível de Itinerários Formativos do Ensino Médio e como semiose com gramaticalidade própria. Há, portanto, um ponto de apoio normativo para reivindicar a presença da Libras também no componente Ensino Religioso, ainda que o documento não a mencione explicitamente nesse componente; silêncio que é, em si mesmo, sintomático da colonialidade ouvinte que este ensaio busca denunciar.

A segunda constatação é crítica: a BNCC trata sistematicamente a Libras como *linguagem* (oral ou *visual-motora*, como Libras), quando o estatuto oficial da Libras, conferido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, é o de *língua*; a segunda língua oficial da República Federativa do Brasil, primeira língua das comunidades surdas brasileiras e segunda língua para ouvintes que com elas se relacionam. Essa imprecisão terminológica não é trivial: ao reduzir a Libras a uma *modalidade* da linguagem humana e não a uma *língua* com todas as propriedades estruturais e funcionais que esse termo implica em linguística contemporânea (Quadros, 1997; Gesser, 2009), o documento normativo nacional perpetua, no próprio gesto que parece incluir, uma forma sutil mas eficaz de colonialidade ouvinte. Como observam Nogueira Baptista e Borges (2023) em sua (re)leitura das habilidades do Ensino Religioso na BNCC, o pluralismo linguístico-cultural do documento permanece capturado por pressupostos epistemológicos que merecem revisão decolonial. Uma proposta consequente de Interculturalidade Surda no Ensino Religioso deve, portanto, requerer não apenas a inclusão explícita da Libras no componente, mas também a correção terminológica que reconheça a Libras como *língua*, e não como uma *linguagem* entre

outras.

As dimensões do apagamento curricular

Esse apagamento opera em múltiplas dimensões que convém examinar separadamente. Na dimensão linguística, a ausência da Libras como língua de instrução e de acesso ao conhecimento religioso significa que o estudante surdo é privado da possibilidade de compreender, em sua língua natural, os conceitos teológicos, os símbolos sagrados e as narrativas fundantes das diversas tradições religiosas. A Lei n. 14.191/2021, que instituiu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional, determina que a Libras deve ser a língua de instrução e o Português escrito a segunda língua. No entanto, a aplicação dessa determinação ao Ensino Religioso permanece virtualmente inexplorada, tanto no plano curricular quanto no plano da pesquisa acadêmica.

Na dimensão semiótica, as tradições religiosas são transmitidas por meio de uma rica ecologia de signos (narrativas orais, cantos, preces, rituais, gestos litúrgicos, iconografia) que, em sua quase totalidade, são organizados a partir da pressuposição de um sujeito ouvinte. A pergunta que se impõe é: como o sujeito surdo pode experienciar a diversidade religiosa quando os próprios mediadores semióticos dessa diversidade estão codificados em um regime sensorial que o exclui? Crepaldi-Souza (2018) e Silva (2012) documentam etnograficamente que as comunidades religiosas surdas brasileiras vêm construindo, em prática litúrgica e catequética cotidiana, respostas próprias a essa pergunta, com formas de oração em sinais, narrativas bíblicas sinalizadas em vídeo, rituais incorporados ao espaço visual e novas formas de mediação intercultural com a tradição ouvinte. Esses repertórios, ainda invisíveis ao currículo oficial, são fontes legítimas para a construção de uma pedagogia bilíngue decolonial do Ensino Religioso. A resposta a essa pergunta exige que se pense não apenas na tradução de conteúdos religiosos para Libras, mas na emergência de formas propriamente surdas de significar o sagrado, o que implica reconhecer a existência de uma hermenêutica surda do religioso.

Na dimensão epistemológica, o fonocentrismo curricular reproduz o que Santos (2019) denomina epistemicídio: a eliminação sistemática de formas de conhecimento que não se adequam ao padrão hegemônico. No caso do Ensino Religioso, o epistemicídio surdo consiste na negação da capacidade dos sujeitos surdos de produzir conhecimento válido sobre o religioso a partir de suas próprias modalidades perceptivas e linguísticas. As comunidades surdas possuem modos específicos de narrar, interpretar e vivenciar experiências religiosas: modos que se constituem na visualidade, na espacialidade e na corporeidade da língua de

sinais. Esses modos são sistematicamente invisibilizados pelo currículo ouvintista.

Na dimensão política, a exclusão linguística no Ensino Religioso configura uma violação do direito à liberdade religiosa em sentido pleno. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece, no Art. 19, I, a laicidade do Estado brasileiro, vedando à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios estabelecer cultos religiosos ou igrejas. No Art. 210, § 1º, garante o Ensino Religioso de matrícula facultativa nas escolas públicas de Ensino Fundamental, em horário normal. Articulados, esses dois dispositivos definem o papel da escola pública: apresentar a diversidade religiosa e não professar uma fé. Cabe à família mediar a eventual adesão ou não a uma tradição religiosa específica. Esse princípio constitucional, reafirmado no Currículo Referência de Minas Gerais e nos demais currículos estaduais que operacionalizam a BNCC, é a baliza ética da proposta pedagógica aqui defendida. Se a liberdade religiosa inclui não apenas o direito de professar uma fé, mas o direito de conhecer a diversidade religiosa para fazer escolhas informadas, como a própria BNCC preconiza, então privar o estudante surdoa estudante surda ou o estudante surdo do acesso linguisticamente adequado a essa diversidade equivale a restringir sua autonomia religiosa. O fonocentrismo, nesse sentido, não é apenas uma barreira pedagógica; é uma barreira ao exercício de um direito fundamental.

Uma análise pormenorizada das competências específicas de Ensino Religioso prescritas na BNCC revela a profundidade dessa colonialidade linguística. As habilidades catalogadas como EF01ER01 (identificar e apreciar cotidianamente as manifestações religiosas de diferentes tradições), EF03ER04 (caracterizar e respeitar as dinâmicas das tradições religiosas), EF05ER05 (reconhecer e respeitar o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção), até EF09ER07 (reconhecer o direito à liberdade de religião ou convicção) pressupõem sistematicamente sujeitos que acessam o conhecimento religioso pela via oral-auditiva ou pela leitura de textos em Português. As metodologias implícitas nesses descritores: ‘escuta’, ‘narração’, ‘conversa’, ‘leitura reflexiva’, naturalizaram um padrão sensorial-linguístico que exclui estruturalmente o acesso do surdoda pessoa surda ao conhecimento. Há aqui um ponto cego sistemático que Nogueira Baptista e Borges (2023) identificaram em sua releitura das habilidades do componente: a presunção do sujeito ouvinte como sujeito universal da aprendizagem religiosa. Esse ponto cego converte habilidades que se pretendem inclusivas, como o reconhecimento da liberdade de consciência (EF05ER05) ou a caracterização das tradições religiosas (EF03ER04), em instâncias de exclusão linguística silenciosa para as estudantes surdas e os estudantes surdos. Isso não é negligência ou esquecimento; é a manifestação de um fonocentrismo tão profundo que se tornou invisível nos próprios marcos normativos que deveriam garantir pluralismo e inclusão. A BNCC, documento

que se propõe a ser plural e democrático, perpetua assim a exclusão surda ao nível mais fundamental: o nível das competências que os estudantes devem adquirir.

Conectando essa análise à sociologia de Boaventura de Sousa Santos, é preciso compreender que o fonocentrismo opera por meio daquilo que Santos (2019) denomina 'sociologia das ausências'. A sociologia das ausências identifica como certos conhecimentos, grupos sociais e formas de vida são tornados ausentes, invisíveis e irrelevantes pela lógica dominante. No caso da educação religiosa, o epistemicídio surdo funciona de dupla maneira: primeiro, torna ausente a capacidade dos surdos de conhecer e experienciar o religioso; segundo, torna ausentes os conhecimentos produzidos em e através da língua de sinais. O que Santos chama de 'ecologia de saberes' exigiria que a BNCC reconhecesse não apenas a existência de surdos como sujeitos especiais que precisam de acessibilidade, mas a existência de uma epistemologia surda do religioso que merece estar presente no currículo em sua integralidade. O epistemicídio surdo, portanto, não é apenas uma exclusão de pessoas; é a eliminação sistemática de uma forma de conhecer sobre o sagrado que está enraizada em milhares de anos de experiência e cultura das comunidades surdas mundiais.

INTERCULTURALIDADE SURDA: UMA CATEGORIA EPISTÊMICA E POLÍTICA

A partir da análise precedente, estamos em condições de formular o conceito central deste ensaio: a Interculturalidade Surda, entendida não como subcategoria da educação especial ou da acessibilidade, mas como uma categoria epistêmica e política que emerge da convergência entre os Estudos Surdos (*Deaf Studies*), a interculturalidade crítica latino-americana e o pensamento decolonial. Essa formulação exige que se demonstre, primeiro, por que a interculturalidade funcional é insuficiente para o caso surdo e, segundo, como a interculturalidade crítica, quando radicalizada pela *Deafhood*, pode fundamentar uma transformação do Ensino Religioso. A tradição brasileira de Estudos Surdos, Quadros (1997, 2007), Perlin (1998), Skliar (2016), Strobel (2016) e Gesser (2009), fornece o solo intelectual nacional indispensável para essa formulação, em diálogo crítico com a literatura internacional de *Deaf Studies*.

A insuficiência da interculturalidade funcional

Catherine Walsh (2009; 2012) estabeleceu uma distinção hoje canônica entre três concepções de interculturalidade: a relacional, que se refere ao simples contato entre culturas; a funcional, que reconhece a diversidade dentro do sistema existente sem questionar as

assimetrias de poder; e a crítica, que compreende a interculturalidade como projeto político de transformação das estruturas coloniais. Essa distinção é decisiva para compreender o tratamento da surdez no campo educacional brasileiro.

As políticas de inclusão escolar e de acessibilidade, tal como implementadas no Brasil, correspondem predominantemente à interculturalidade funcional: reconhecem a existência pessoas surdas, oferecem intérpretes de Libras, adaptam materiais, mas não questionam a estrutura ouvintista do currículo, das epistemologias e das relações de poder que sustentam o sistema. A pessoa surda é incluída no sistema tal como ele é, sem que o sistema se transforme. A inclusão, nessa chave, é uma forma sofisticada de assimilação: a pessoa surda é tolerada, desde que se adapte ao mundo ouvinte. No Ensino Religioso, a interculturalidade funcional se traduz na contratação de um intérprete de Libras que traduz a aula pensada para ouvintes, sem que se coloque em questão o fonocentrismo dos conteúdos, das metodologias e das concepções de sagrado que estruturam a disciplina. Cabe aqui uma ressalva ético-política importante: a crítica à interculturalidade funcional não é, em hipótese alguma, uma crítica ao *intérprete educacional de Libras*, cuja figura é, para a maioria das estudantes surdas e dos estudantes surdos brasileiros, a condição mínima e indispensável de acesso ao espaço escolar comum (Quadros, 2007). Ao contrário, valorizar o intérprete e exigir sua presença qualificada nas salas de Ensino Religioso é parte integrante de qualquer projeto decolonial que se pretenda eticamente responsável. O que se critica é a *redução* da inclusão à figura do intérprete; como se a sua presença, sozinha, esgotasse o dever pedagógico e político da escola para com a comunidade surda.

Walsh (2012) adverte que a interculturalidade funcional é funcional ao sistema de dominação porque neutraliza o potencial transformador da diversidade. Aplicada ao caso surdo, essa advertência se revela com particular contundência: a mera presença de um intérprete de Libras na sala de aula do Ensino Religioso não descoloniza a relação entre o saber ouvinte e a experiência surda; ao contrário, pode reforçá-la ao posicionar o intérprete como mediador colonial, aquele que traduz os saberes hegemônicos para a língua subalternizada, sem que os saberes produzidos em Libras e pela cultura surda jamais ascendam ao status de conhecimento válido sobre o religioso. Descolonizar essa relação exige, pelo menos, três movimentos articulados: (a) *formação docente bilíngue intercultural* para professoras e professores de Ensino Religioso, abordada na Seção 4.3; (b) *ensino de Libras a toda a comunidade escolar*, e não apenas a estudantes surdas e surdos, transformando a Libras de língua de minoria a língua de convivência intercultural cotidiana; e (c) *reconhecimento curricular da produção religiosa em Libras*, narrativas bíblicas e mitos religiosos gravados em sinais, liturgias sinalizadas, exegeses surdas como conteúdo válido do componente, e não

como apêndice ilustrativo da diversidade.

A interculturalidade crítica radicalizada pela Deafhood

A interculturalidade crítica, na formulação de Walsh, exige a transformação das estruturas de poder que produzem a subalternização. Para o caso surdo, isso significa não apenas garantir o acesso da pessoa surda ao conhecimento religioso em Libras, mas reconhecer que as comunidades surdas são produtoras de conhecimento religioso válido e que esse conhecimento deve ocupar o currículo em pé de igualdade com os saberes ouvintes. A Deafhood de Ladd (2003) oferece o fundamento para essa radicalização: se a existência surda é um modo legítimo de ser-no-mundo, então existem formas propriamente surdas de experienciar o sagrado, de narrar mitos, de ritualizar o transcendente e de produzir teologia.

A convergência entre Walsh e Ladd permite-nos definir a Interculturalidade Surda como: o projeto epistêmico e político de transformação das relações de poder entre a cultura ouvinte hegemônica e as culturas surdas, no campo da educação religiosa, mediante o reconhecimento da Deafhood como lugar legítimo de enunciação sobre o sagrado e a construção de práticas pedagógicas bilíngues que não se limitem à tradução do conhecimento ouvinte, mas que acolham, valorizem e promovam as formas surdas de produção de sentido religioso.

Essa definição se sustenta, adicionalmente, na filosofia intercultural de Fornet-Betancourt (2001; 2007), cuja contribuição para nosso argumento é dupla. Primeiro, Fornet-Betancourt propõe que o diálogo intercultural autêntico não é a comunicação entre culturas dentro de um marco teórico pré-estabelecido, mas a transformação mútua dos interlocutores e de seus marcos teóricos. Aplicado ao Ensino Religioso, isso significa que o diálogo entre a experiência religiosa ouvinte e a experiência religiosa surda não pode ocorrer dentro do marco fonocêntrico existente; é o próprio marco que precisa ser transformado. Segundo, Fornet-Betancourt (2007) insiste que a interculturalidade exige a descolonização dos universos culturais que pretendem dialogar, o que implica, para o campo que nos ocupa, que tanto o saber religioso ouvinte quanto o saber religioso surdo precisam ser descolonizados de suas respectivas pretensões de totalidade.

A Interculturalidade Surda, assim formulada, não é um pedido de inclusão no sistema existente; é um projeto de transformação do sistema. Não se trata de traduzir a aula de Ensino Religioso para Libras, mas de reinventar o Ensino Religioso a partir da encruzilhada entre múltiplas epistemologias — entre as quais a epistemologia surda ocupa um lugar irredutível. Esse projeto tem implicações concretas para o currículo, para a formação docente e para as

práticas pedagógicas, que serão examinadas na seção seguinte.

A Ecologia de Saberes e a justiça cognitiva no campo religioso

Para concretizar a Interculturalidade Surda para além da formulação teórica, é necessário recorrer explicitamente ao conceito de Ecologia de Saberes desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2019). A Ecologia de Saberes não é um simples pluralismo que reconhece vários saberes coexistindo harmoniosamente; ao contrário, ela problematiza fundamentalmente a ideia mesma de conhecimento, argumentando que não há conhecimento sem ignorância. Cada saber produz lacunas: o saber científico ocidental desconhece as formas de conhecimento indígena, popular e tradicional; o saber teológico ocidental desconhece as formas de experiência sagrada que não se articulam em texto sagrado ou doutrina formalizada. Aplicada ao Ensino Religioso surdo, a Ecologia de Saberes exige que se reconheça que a hermenêutica ouvinte do religioso, por mais sofisticada que seja em seus termos, é também uma forma de ignorância, na medida em que estruturalmente desconhece as experiências religiosas que se constroem na visualidade, na gestualidade e na espacialidade da língua de sinais.

Essa perspectiva inverte radicalmente a lógica da inclusão educacional. Não se trata de incluir as pessoas surdas no currículo ouvinte oferecendo-lhes acessibilidade (intérprete, legenda), mantendo intacto um marco epistemológico que os reduz a deficientes. Trata-se de transformar o próprio currículo reconhecendo que ele é incompleto, que ele ignora dimensões fundamentais da experiência religiosa humana que são acessíveis apenas através da epistemologia surda. A justiça cognitiva, nos termos de Santos (2019), é a justiça que reconhece e valoriza múltiplas formas de conhecimento como igualmente válidas, ainda que incompletas. No campo do Ensino Religioso, a justiça cognitiva surda significaria: (a) reconhecer que existem formas surdas legítimas de conhecer, interpretar e vivenciar o religioso; (b) incluir essas formas no currículo não como curiosidades exóticas ou adaptações especiais, mas como componentes essenciais que ampliam a compreensão coletiva do transcendente; (c) investir em pesquisa, documentação e sistematização da produção teológica e religiosa das comunidades surdas; e (d) preparar docentes que compreendam a epistemologia surda não como deficiência de acesso, mas como diferença epistêmica potencialmente enriquecedora.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO RELIGIOSO DA BNCC: DA

ACESSIBILIDADE À LIBERTAÇÃO

A legislação brasileira recente oferece, paradoxalmente, tanto o instrumento de legitimação quanto o ponto cego que este ensaio busca iluminar. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu, em âmbito nacional, a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e dispôs sobre a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. A Lei n. 14.191/2021 reconheceu a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional independente, determinando que a Libras seja a língua de instrução e o Português escrito a segunda língua. A BNCC, por sua vez, configurou o Ensino Religioso como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental, com competências e habilidades específicas. Em conjunto, esses marcos normativos: Constituição Federal de 1988 (laicidade e Ensino Religioso facultativo), Lei nº 10.436/2002 (oficialização da Libras), Decreto nº 5.626/2005 (obrigatoriedade da Libras na formação docente), BNCC (Brasil, 2018; sete ocorrências da Libras mapeadas na Seção 2.1 deste ensaio) e Lei nº 14.191/2021 (Educação Bilíngue como modalidade) constituem uma arquitetura normativa robusta e suficiente para fundamentar a proposta pedagógica aqui defendida. A articulação entre esses dois marcos normativos, a educação bilíngue de surdos e o Ensino Religioso da BNCC, permanece, contudo, como um território virtualmente inexplorado.

A partir do conceito de Interculturalidade Surda aqui desenvolvido, argumentamos que essa articulação não pode ser pensada como mera adequação técnica (traduzir a BNCC do Ensino Religioso para Libras), mas como uma oportunidade histórica de reimaginar o componente curricular a partir de princípios decoloniais. Para tanto, propomos três eixos estruturantes de uma pedagogia bilíngue decolonial no Ensino Religioso.

A Libras como língua de acesso ao sagrado, não como código de tradução

O primeiro eixo desafia a concepção instrumental da Libras como mera ferramenta de acessibilidade. Na perspectiva da Interculturalidade Surda, a Libras não é um canal alternativo para transmitir conteúdos religiosos formulados em Português; é uma língua com gramática, semântica e pragmática próprias, capaz de produzir significados religiosos irredutíveis à tradução literal. As línguas de sinais possuem recursos expressivos únicos (a tridimensionalidade do espaço de sinalização, a simultaneidade de informações gramaticais, a incorporação (embodiment) de papéis narrativos) que podem enriquecer a compreensão de conceitos religiosos de maneiras que a língua oral não alcança.

Considere-se, por exemplo, a narração de um mito fundador em Libras: o sinalizador não apenas conta a história, mas a encarna corporalmente, posicionando personagens no espaço, modulando expressões faciais gramaticais que codificam emoções e julgamentos morais, utilizando classificadores que representam visualmente as transformações cosmogônicas. Essa forma de narrar não é inferior nem superior à narrativa oral; é radicalmente outra. Reconhecer essa alteridade semiótica é o primeiro passo para superar o fonocentrismo no Ensino Religioso. Exemplos concretos dessa produção podem ser identificados em projetos como a Bíblia em Libras (Sociedade Bíblica do Brasil, parcerias entre comunidades surdas católicas, evangélicas, luteranas e Testemunhas de Jeová, e iniciativas catequéticas documentadas etnograficamente por Silva (2012). A indicação pedagógica é direta: o Ensino Religioso bilíngue decolonial pode mobilizar gravações de mitos religiosos sinalizados, vídeos de hinos e orações em Libras, narrativas bíblicas e de outras tradições gravadas por sinalizadores fluentes, e produções audiovisuais surdas como repertório legítimo e nuclear do componente, e não como recurso acessório de acessibilidade.

As características linguísticas específicas de Libras permitem formas de expressão religiosa que a língua oral não pode replicar. A soletração manual (datilologia), usada para termos específicos e nomes próprios, cria uma dimensão visual de identidade que conecta a letra ao gesto, recuperando a dimensão corporal da escrita. Os verbos direcionais, que marcam movimento e orientação no espaço, permitem expressar relações teológicas complexas (criador-criatura, sagrado-profano, imanência-transcendência) através da gestualidade, enriquecendo a conceptualização religiosa. Os modificadores não-manuais — principalmente as expressões faciais, inclinação de corpo e movimentos de cabeça — funcionam como camadas de significação que qualificam proposições religiosas (reverência, dúvida, certeza mística, questionamento teológico) sem necessidade de palavras adjetivas. Os classificadores, que representam visualmente formas e comportamentos, permitem narrar visualmente a criação do mundo, a presença de seres sobrenaturais e as manifestações do sagrado. Essas características não são meramente estéticas; elas constituem uma semântica do religioso que é especificamente capaz de expressar dimensões da experiência transcendente que o português escrito e falado não alcança. Uma pedagogia decolonial do Ensino Religioso precisaria não apenas permitir a Libras, mas reconhecer explicitamente que essas características linguísticas surdas expandem a própria compreensão de quais conhecimentos religiosos são possíveis de ser ditos e ensinados.

Um exemplo teológico concreto torna visível a potência dessa afirmação. O Prólogo do Evangelho de João: ‘No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus’ (Jo 1,1) é um dos textos mais fonocêntricos da tradição cristã. A palavra grega *Logos*, traduzida

por Verbo ou Palavra, carrega em si a associação metafísica entre fala, razão e divindade que Derrida (2004) identificou como o cerne do fonocentrismo ocidental. Importa precisar, contudo, que o *Logos* joanino, antes de ser leitura fonocêntrica, designa **comunicação**: o ato pelo qual Deus se faz inteligível à criação. Essa abertura semântica autoriza, na hermenêutica surda aqui proposta, traduzir o Prólogo joanino não como '*No princípio era a voz*', mas como '*No princípio era a comunicação*' o que descentra a voz como único veículo da revelação divina e abre o campo para que a comunicação visuo-gestual seja reconhecida como possibilidade teológica legítima. Na tradição teológica ouvinte, o Logos é eminentemente sonoro: Deus fala o mundo à existência, o Verbo se faz carne pela Palavra proclamada. Ora, quando esse mesmo texto é sinalizado em Libras, algo teologicamente significativo acontece. O sinal para 'Verbo' ou 'Palavra de Deus' mobiliza o espaço tridimensional de sinalização: o sinalizador posiciona a origem do sinal no alto (locus de Deus no espaço), direciona o movimento para baixo (encarnação, descida ao mundo), e utiliza expressão facial de solenidade que codifica gramaticalmente a sacralidade do enunciado. O *Logos*, nessa hermenêutica surda, deixa de ser *phoné* (voz) e se torna gesto criador: não é a voz de Deus que cria, mas o movimento, a presença corporal, a espacialidade. O Verbo que se faz carne é, na gramática da Libras, literalmente um gesto que se faz corpo, uma teologia da encarnação que encontra na corporeidade da língua de sinais uma expressão talvez mais radical do que a tradição oral jamais alcançou. Esse exemplo não é um exercício retórico; ele demonstra materialmente que a hermenêutica surda não é uma versão empobrecida da hermenêutica ouvinte, mas uma hermenêutica capaz de produzir significados teológicos que a tradição fonocêntrica, por sua própria estrutura, é incapaz de formular.

A hermenêutica surda do religioso como saber legítimo

O segundo eixo propõe que as comunidades surdas não são apenas receptoras de conhecimento religioso, mas produtoras de interpretações legítimas e originais sobre o sagrado. Existe uma tradição emergente de teologia surda (Deaf Theology) que se manifesta em interpretações bíblicas visuais, em comunidades religiosas surdas que desenvolveram formas litúrgicas próprias e em reflexões teológicas produzidas em línguas de sinais. No contexto brasileiro, essa tradição encontra registro denso em Silva (2012), com a etnografia sobre agentes religiosos e construção da identidade surda, e em Crepaldi-Souza (2018), cuja obra *Surdez e alteridade: as expressões religiosas das crianças surdas* documenta, em chave de Ciências da Religião, como crianças surdas constroem e expressam suas vivências do sagrado a partir da Libras e da visualidade. Essa produção é, nos termos de Santos (2019), um

saber que foi tornado ausente pela sociologia das ausências do paradigma ouvintista.

A Ecologia de Saberes proposta por Santos (2019) é particularmente fecunda aqui: ela preconiza que não há conhecimento em geral nem ignorância em geral, e que todo conhecimento é conhecimento de algo enquanto desconhece outras coisas. Aplicada ao Ensino Religioso, a Ecologia de Saberes exigiria que o currículo reconhecesse que a hermenêutica ouvinte do religioso, por mais sofisticada que seja, é também uma forma de ignorância, na medida em que desconhece sistematicamente as formas surdas de significar o sagrado. A justiça cognitiva, nesse campo, significa criar as condições para que ambas as hermenêuticas coexistam e se interpelem mutuamente no espaço curricular.

A formação docente bilíngue intercultural como condição de possibilidade

É preciso retomar aqui a contribuição fundadora de Wolfgang Gruen (1994), referência incontornável das Ciências da Religião brasileiras, que reposicionou o Ensino Religioso para além da catequese confessional, tomando-o como *educação para o sentido da vida* em chave antropológica, libertadora e respeitosa das espiritualidades. A pedagogia bilíngue decolonial aqui proposta dialoga diretamente com Gruen: situa-se também como pedagogia do sentido, só que ampliada, a partir das pessoas surdas, para reconhecer que o sentido da vida, do sagrado e da transcendência se constrói também em línguas de sinais, na visualidade, na corporeidade e na espacialidade. Sem Gruen e sem a tradição que o sucedeu (Nogueira Baptista; Borges, 2023; Crepaldi-Souza, 2018), o Ensino Religioso decolonial perderia seu enraizamento brasileiro.

O terceiro eixo reconhece que nenhuma transformação curricular é possível sem a correspondente transformação na formação de professores. A formação docente para o Ensino Religioso, tal como praticada nas licenciaturas em Ciências da Religião e Teologia no Brasil, é inteiramente estruturada a partir de epistemologias ouvintes. A Libras, quando presente, é *formalmente obrigatória* nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, conforme o Decreto nº 5.626/2005, Art. 3º, que estabelece que *"a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios"* (Brasil, 2005). No mesmo Art. 3º, o § 2º estende a Libras como disciplina *optativa* aos demais cursos de educação superior e profissional. Há, portanto, uma arquitetura normativa robusta de obrigatoriedade da Libras na formação docente que poderia, em princípio, sustentar a Interculturalidade Surda

aqui defendida. A questão crítica é outra: ainda que obrigatória, a Libras é frequentemente oferecida como disciplina isolada, com carga horária mínima e desvinculada do corpus teológico, funcionando na prática como chave funcional da acessibilidade. O que a Interculturalidade Surda exige é uma formação docente que incorpore a Deafhood como referencial teórico, que capacite os futuros professores a reconhecer e valorizar a hermenêutica surda do religioso e que desenvolva competências para a construção de práticas pedagógicas genuinamente bilíngues e interculturais.

A formação docente bilíngue intercultural para o Ensino Religioso implicaria, concretamente: a fluência em Libras não como habilidade técnica, mas como competência intercultural; o estudo da cultura surda e da Deafhood como universo cultural e epistemológico irredutível à visão ouvinte; o contato com comunidades religiosas surdas e com a produção teológica em línguas de sinais; o ensino sistemático de Libras a *toda a comunidade escolar* (estudantes, docentes, gestores, famílias, funcionárias e funcionários técnico-administrativos), transformando a Libras de língua de minoria em língua de convivência intercultural cotidiana, de modo análogo ao que se espera, no horizonte intercultural latino-americano, em relação às línguas indígenas e afrodescendentes; e a capacidade de desenvolver materiais didáticos bilíngues que não sejam meras traduções, mas produções originais que articulem as epistemologias ouvinte e surda em diálogo intercultural autêntico.

Fornet-Betancourt (2001) insiste que o diálogo intercultural exige que os interlocutores estejam dispostos a se transformar. A formação docente bilíngue intercultural deve, portanto, preparar os professores de Ensino Religioso não apenas para ensinar surdos, mas para aprender com os surdos; para se deixar transformar pela episteme surda, pela visualidade como modo de conhecer, pela corporeidade como linguagem do sagrado.

O epistemicídio acadêmico: a Libras como disciplina-gueto nas licenciaturas

A colonialidade ouvinte não opera apenas no currículo escolar; ela se reproduz, com igual violência epistêmica, no coração da formação acadêmica em Ciências da Religião e Teologia. Quando as licenciaturas oferecem a Libras como disciplina isolada de 'comunicação básica' formalmente obrigatória nas licenciaturas e na Fonoaudiologia desde o Decreto nº 5.626/2005, Art. 3º, mas frequentemente com carga horária mínima e desvinculada do corpus teológico, estão operando precisamente o que Walsh (2012) denuncia como interculturalidade funcional: reconhecem a existência da pessoa surda sem questionar a estrutura fonocêntrica que organiza todo o edifício curricular. A Libras, nessa arquitetura, ocupa o lugar de uma disciplina-gueto: confinada ao território da 'acessibilidade', impedida de contaminar as

disciplinas ‘sérias’; a exegese, a hermenêutica, a história das religiões, a fenomenologia do sagrado. O resultado é que o futuro professor de Ensino Religioso pode graduar-se sem jamais ter sido confrontado com a possibilidade de que existam formas de conhecer o sagrado que não passam pela palavra oral.

Esse arranjo curricular é, em si mesmo, um epistemicídio. Ao isolar a Libras como técnica comunicacional, as licenciaturas a desvinculam de seu potencial epistemológico: a capacidade de produzir, em sua gramática visuoespacial, significados teológicos irredutíveis à tradução para o Português. A consequência é dupla: o futuro docente é formado numa epistemologia exclusivamente ouvinte e, ao chegar à sala de aula, reproduz o fonocentrismo que recebeu. Forma-se assim um circuito colonial que se autoalimenta: a universidade produz professores fonocêntricos, que produzem currículos fonocêntricos, que produzem estudantes surdos epistemicamente subalternizados. Romper esse circuito exige o que Fornet-Betancourt (2001) denomina transformação intercultural: não a adição de uma disciplina de Libras ao currículo existente, mas a transformação do próprio currículo a partir do reconhecimento de que a epistemologia surda interpela radicalmente os pressupostos fonocêntricos da teologia ocidental. Enquanto as licenciaturas tratarem a Libras como prótese comunicacional e não como língua de acesso ao sagrado, estarão perpetuando, sob o verniz da inclusão, a mesma colonialidade ouvinte que este ensaio busca denunciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico-crítico buscou demonstrar que a exclusão linguística dos sujeitos surdos no Ensino Religioso escolar brasileiro não é uma questão de acessibilidade técnica, mas uma expressão da colonialidade ouvinte que estrutura o currículo, as epistemologias e as práticas pedagógicas desse componente. Ao propor o conceito de Interculturalidade Surda como categoria epistêmica e política, articulamos a interculturalidade crítica de Walsh, a filosofia intercultural de Fornet-Betancourt, a Deafhood de Ladd e as Epistemologias do Sul de Santos para fundamentar uma ruptura paradigmática: a passagem de uma abordagem funcional (o surdo como objeto de acessibilidade) para uma abordagem decolonial (a pessoa surda como sujeito epistêmico produtor de conhecimento religioso válido).

O percurso argumentativo permitiu sustentar três teses convergentes. Primeira: o audismo constitui uma forma específica de colonialidade — a colonialidade ouvinte — que opera pela naturalização do fonocentrismo como estrutura epistêmica, especialmente nos campos da educação e da religião. Segunda: a educação bilíngue (Libras-Português) no Ensino Religioso da BNCC não pode ser reduzida a uma técnica de acessibilidade; ela é um imperativo

ético de libertação e de justiça cognitiva, na medida em que condiciona o exercício pleno do direito à diversidade religiosa pelo sujeito surdo. Terceira: a Interculturalidade Surda exige não a inclusão do surdo no sistema educacional ouvinte, mas a transformação do sistema a partir do reconhecimento da Deafhood como lugar legítimo de enunciação sobre o sagrado.

Dessa forma, propomos que o Ensino Religioso da BNCC seja reconfigurado a partir de uma *pedagogia bilíngue decolonial*, articulando as sete ocorrências da Libras no texto da BNCC (Brasil, 2018) como fundamento normativo, e incorporando a Interculturalidade Surda como categoria curricular estruturante. Esta proposta implica, em ato concreto, uma sugestão de revisão da BNCC: (i) corrigir a terminologia que trata a Libras como *linguagem* e reconhecê-la como *língua*; (ii) inscrever explicitamente a Libras nas habilidades específicas do componente Ensino Religioso (EF01ER01–EF09ER07); (iii) reconhecer a hermenêutica surda do sagrado como repertório curricular legítimo.

Essa proposta se faz necessária porque a ausência da Libras no componente Ensino Religioso não é falha pedagógica acessória; é a expressão de uma colonialidade ouvinte estrutural que viola, no caso das estudantes surdas e dos estudantes surdos brasileiros, o direito constitucional à liberdade de consciência e de crença (Constituição Federal, 1988, art. 5º, VI; art. 19, I; art. 210, § 1º) e o direito à educação bilíngue (Lei nº 14.191/2021). Sustentar essa ausência é, portanto, manter ativa, no centro do currículo nacional, uma forma específica de epistemicídio (Santos, 2019).

Tal ação resultaria em possibilidades concretas para que a comunidade acadêmica das Ciências da Religião, as redes públicas e privadas de ensino, as licenciaturas em Ciências da Religião e Teologia, e os formuladores de currículos estaduais e municipais que operacionalizam a BNCC dispusessem de uma chave teórica, a Interculturalidade Surda, e de um repertório de ações para implementar, no Ensino Religioso, uma educação bilíngue que seja, ao mesmo tempo, juridicamente fundamentada, teologicamente densa e politicamente libertadora. Em particular, propõe-se que toda a comunidade escolar (estudantes ouvintes, docentes, gestores, famílias, equipes técnico-administrativas) seja convocada a aprender Libras, transformando-a, de língua de minoria, em língua de convivência intercultural cotidiana.

Encerramos com uma provocação à comunidade acadêmica das Ciências da Religião: se a interculturalidade crítica é o horizonte epistêmico que nos convoca a transformar as relações de poder entre culturas no campo do religioso, então ela não pode se limitar às categorias já consagradas de etnia, raça e gênero. A colonialidade ouvinte permanece como um ponto cego do pensamento decolonial, e as comunidades surdas seguem como ausências produzidas pela sociologia das ausências epistemológicas. Descolonizar a educação religiosa

exige, portanto, desmantelar o audismo como estrutura epistêmica, não com adaptações curriculares cosméticas, mas com a transformação radical de um campo que, ao naturalizar o fonocentrismo, segue negando a milhões de surdos o direito de conhecer, nomear e experienciar o sagrado em sua própria língua. Tornar presente essa ausência não é uma gentileza inclusiva; é uma exigência ética incontornável de qualquer interculturalidade que se pretenda verdadeiramente crítica e libertadora.

REFERÊNCIAS

Bauman, H.-D. L. (2004). Audism: Exploring the metaphysics of oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9*(2), 239–246. https://doi.org/10.1093/deafed/enh025

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Brasil. (2005). *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*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil. (2021). *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*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm

Crepaldi-Souza, J. (2018). *Surdez e alteridade: as expressões religiosas das crianças surdas*. Fonte Editorial.

Derrida, J. (2004). *Gramatologia* (M. Chnaiderman & R. J. Ribeiro, Trad.). Perspectiva.

Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Desclée de Brouwer.

Fornet-Betancourt, R. (2007). *Interculturalidad y religión: para una lectura intercultural de la crisis actual del cristianismo*. Abya-Yala.

Gesser, A. (2009). *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Editorial.

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. Plexus.

Gruen, W. (1994). *O ensino religioso na escola*. Vozes.

Humphries, T. (1975). *Audism: The making of a word* [Manuscrito não publicado].

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595479

Lander, E. (Org.). (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/lander.pdf

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127–167). Siglo del Hombre.

Nogueira Baptista, P. A., & Borges, C. (2023). Educação, interculturalidade e libertação: (re)leituras das habilidades propostas para o Ensino Religioso na BNCC. *Fragmentos de Cultura, 33*(3), 722–735. https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13304

Perlin, G. (1998). Identidade surda. In C. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 51–72). Mediação.

Quadros, R. M. de. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Artmed.

Quadros, R. M. de. (2007). *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. MEC; SEESP.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 107–130). CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf

Sá, N. R. L. de. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos* (2ª ed.). Paulinas.

Santos, B. de S. (2019). *O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul.* Autêntica.

Silva, C. A. de A. (2012). *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. Terceiro Nome.

Skliar, C. (Org.). (2016). *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (8ª ed.). Mediação.

Strobel, K. (2016). *As imagens do outro sobre a cultura surda* (4ª ed.). Editora da UFSC.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala*. Abya-Yala.

Conflito de interesses: *O autor declara não haver conflito de interesses.*
Recebido em: *12-06-2026*
Aprovado em: *15-03-2026*
Editor de seção: *Giseli do Prado Siqueira*