

Acessibilidade Comunicacional na Ead: o Ouvintismo Estrutural como Barreira Invisível para Estudantes Surdos

Communicational Accessibility In Distance Education: Structural Audism As An Invisible Barrier For Deaf Students

Wolney Gomes ALMEIDA*

Universidade Estadual da Santa Cruz, Ilhéus-BA, Brasil

*wgalmeida@uesc.br

Resumo. O crescimento da educação a distância (EaD) no ensino superior brasileiro tem sido frequentemente associado à ampliação do acesso e à democratização da educação. Entretanto, a expansão dessa modalidade não garante, por si só, condições efetivas de inclusão para estudantes com deficiência, especialmente para estudantes surdos usuários de línguas de sinais. Este artigo analisa a acessibilidade comunicacional na EaD a partir do conceito de ouvintismo estrutural, compreendido como o conjunto de pressupostos institucionais e epistemológicos que naturalizam a audição e a oralidade como parâmetros universais da comunicação e da produção do conhecimento. O estudo adota abordagem teórico-analítica, mobilizando contribuições dos estudos surdos, da linguística crítica e das discussões sobre acessibilidade educacional mediada por tecnologias digitais. Argumenta-se que muitas plataformas e práticas pedagógicas da EaD reproduzem regimes de normalização linguística centrados na escrita alfabética e na oralidade, o que gera barreiras comunicacionais frequentemente invisibilizadas nos debates sobre inclusão educacional. Essas barreiras se manifestam na organização dos ambientes virtuais de aprendizagem, na produção de materiais didáticos e nas formas de interação pedagógica mediadas por tecnologias digitais. Conclui-se que a promoção de uma EaD inclusiva exige o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de produção de conhecimento e a incorporação de princípios de acessibilidade comunicacional desde o desenho pedagógico das disciplinas e das plataformas educacionais.

Palavras-chave: Educação a distância. Acessibilidade comunicacional. Libras. Estudantes surdos. Ouvintismo estrutural.

Abstract. The expansion of distance education (DE) in Brazilian higher education has often been associated with broader access and the democratization of educational opportunities. However, the growth of this modality does not necessarily guarantee effective inclusion for students with disabilities, particularly deaf students who use sign languages. This article analyzes



communicational accessibility in distance education through the concept of structural audism, understood as a set of institutional and epistemological assumptions that naturalize hearing and orality as universal parameters of communication and knowledge production. The study adopts a theoretical and analytical approach, drawing on contributions from Deaf Studies, critical linguistics, and research on accessibility in digitally mediated education. It argues that many DE platforms and pedagogical practices reproduce regimes of linguistic normalization centered on alphabetic writing and oral communication, creating communicational barriers that are often invisible in discussions about educational inclusion. These barriers appear in the organization of virtual learning environments, in the design of educational materials, and in the forms of pedagogical interaction mediated by digital technologies. The article concludes that promoting inclusive distance education requires recognizing sign languages as legitimate languages of knowledge production and incorporating communicational accessibility principles into the pedagogical and technological design of educational environments.

Keywords: Distance Education. Communicational accessibility. Sign language. Deaf students. Structural audism.

Recebido: 26/03/2026 Aceito: 07/07/2026 Publicado: 08/07/2026

Editores Responsáveis: Daniel Salvador/ Carmelita Portela/ Daniela Samira

1. Introdução

A educação a distância (EaD) tem experimentado um crescimento expressivo no ensino superior brasileiro nas últimas décadas, tornando-se uma das principais modalidades de expansão do acesso à educação. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicam que a EaD concentra atualmente uma parcela significativa das matrículas no ensino superior, evidenciando uma transformação estrutural na organização dos sistemas educacionais (INEP, 2023). Esse cenário tem sido frequentemente associado à ampliação das oportunidades educacionais, especialmente para populações historicamente excluídas do ensino superior, incluindo estudantes trabalhadores, moradores de regiões afastadas dos grandes centros urbanos e pessoas com deficiência.

No campo das políticas públicas educacionais, a ampliação do acesso à educação tem sido acompanhada por um conjunto de marcos normativos voltados à promoção da inclusão e da acessibilidade. No contexto brasileiro, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que os sistemas educacionais devem assegurar condições de acessibilidade em suas diferentes dimensões, incluindo acessibilidade arquitetônica, pedagógica, instrumental e comunicacional (BRASIL, 2015). Essa legislação está alinhada à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com equivalência constitucional, que afirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2009).

Apesar desses avanços legais e institucionais, diversos estudos têm apontado que a inclusão educacional não pode ser compreendida apenas em termos de acesso formal às instituições de ensino. A efetiva participação de estudantes com deficiência nos processos educativos depende de condições estruturais que garantam não apenas a presença física ou virtual desses estudantes nos ambientes educacionais, mas também sua participação plena nas práticas de ensino e aprendizagem (Mantoan, 2015). No caso da educação mediada por tecnologias digitais, essa discussão torna-se ainda mais complexa, uma vez que os ambientes virtuais de aprendizagem, as plataformas educacionais e os materiais didáticos digitais são frequentemente desenvolvidos a partir de pressupostos comunicacionais que não consideram plenamente a diversidade linguística e sensorial dos estudantes.

Entre os diferentes grupos que enfrentam desafios específicos no acesso à educação superior, os estudantes surdos ocupam uma posição particularmente significativa nesse debate. A surdez não se limita a uma condição sensorial relacionada à ausência ou à redução da audição, mas envolve também dimensões linguísticas e culturais associadas ao uso das línguas de sinais. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), sendo posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que estabelece diretrizes para sua difusão e ensino no sistema educacional.

O reconhecimento da Libras como língua implica compreender que estudantes surdos não constituem apenas um grupo definido por uma condição audiológica, mas sujeitos linguísticos que utilizam uma língua visual-espacial distinta da língua majoritária oral-auditiva. Nesse sentido, a discussão sobre acessibilidade educacional para estudantes surdos envolve necessariamente a dimensão da acessibilidade comunicacional, isto é, a garantia de condições que permitam o acesso à informação, à comunicação e à produção de conhecimento em sua língua natural (Quadros; Karnopp, 2004).

No contexto da educação a distância, essa questão assume contornos específicos. Embora as tecnologias digitais sejam frequentemente apresentadas como ferramentas capazes de ampliar as possibilidades de inclusão educacional, sua implementação nem sempre considera as necessidades linguísticas e comunicacionais de estudantes surdos. Plataformas de ensino virtual, materiais didáticos digitais e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias tendem a privilegiar formas de comunicação baseadas predominantemente na escrita alfabética e na oralidade, reproduzindo padrões linguísticos centrados na experiência ouvinte.

Essa predominância de modelos comunicacionais baseados na oralidade e na escrita pode ser compreendida à luz do conceito de ouvintismo estrutural, que se refere ao conjunto de pressupostos institucionais, culturais e epistemológicos que naturalizam a audição como parâmetro universal da comunicação humana (Almeida, 2025). Diferentemente de abordagens que interpretam o ouvintismo apenas como forma de preconceito individual contra pessoas surdas, a noção de ouvintismo estrutural enfatiza seu caráter sistêmico, evidenciando como práticas educacionais, políticas linguísticas e modelos de produção de conhecimento podem reproduzir hierarquias sensoriais que privilegiam a experiência ouvinte.

Quando aplicado ao contexto da educação a distância, o conceito de ouvintismo estrutural permite examinar como determinadas configurações tecnológicas e pedagógicas podem produzir barreiras

comunicacionais frequentemente invisibilizadas nos debates sobre inclusão educacional. Essas barreiras não se manifestam apenas na ausência de recursos de acessibilidade, como tradução em Libras ou legendas em materiais audiovisuais, mas também na própria organização das interações pedagógicas e das formas de circulação do conhecimento nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse sentido, a acessibilidade comunicacional na EaD não pode ser reduzida à simples adaptação de conteúdos previamente concebidos para estudantes ouvintes. Ao contrário, ela exige repensar os próprios modelos de comunicação e interação que estruturam os processos educativos mediados por tecnologias digitais. Isso implica considerar a diversidade linguística e sensorial dos estudantes desde o desenho pedagógico das disciplinas, das plataformas educacionais e das estratégias de mediação do conhecimento.

A partir dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar a acessibilidade comunicacional na educação a distância a partir do conceito de ouvintismo estrutural, buscando compreender de que maneira determinadas configurações tecnológicas e pedagógicas podem produzir barreiras invisíveis para estudantes surdos. Para isso, o estudo mobiliza contribuições da linguística crítica, dos estudos surdos e das pesquisas sobre acessibilidade educacional mediada por tecnologias digitais.

Ao articular essas perspectivas teóricas, o artigo procura contribuir para o debate sobre inclusão na educação a distância, evidenciando que a promoção de ambientes educacionais realmente acessíveis depende não apenas da adoção de recursos tecnológicos específicos, mas também da problematização dos regimes linguísticos e comunicacionais que organizam os processos educativos contemporâneos.

2. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter teórico-analítico, orientada pela análise crítica de produções acadêmicas e documentos institucionais relacionados à educação a distância, à acessibilidade educacional e às políticas linguísticas voltadas à educação de estudantes surdos. A opção por uma abordagem teórica justifica-se pela natureza do problema investigado, que envolve a problematização de pressupostos epistemológicos e comunicacionais que estruturam as práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais. Para tanto, foram examinados trabalhos produzidos no campo dos Estudos Surdos, da Linguística Aplicada e da Educação a Distância, bem como documentos normativos e orientadores, entre os quais a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015 – Brasil, 2015), a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso e ensino, e diretrizes e normativas relacionadas à acessibilidade e à inclusão no ensino superior e na educação mediada por tecnologias digitais. Esses marcos normativos fornecem o contexto jurídico e político no qual se insere a discussão sobre acessibilidade comunicacional na educação superior e, particularmente, na modalidade de educação a distância.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de revisão e análise interpretativa de literatura especializada nos campos dos estudos surdos, da linguística aplicada crítica e da educação mediada por

tecnologias. Esse percurso analítico buscou identificar como determinados modelos de comunicação e interação presentes na educação a distância são estruturados por pressupostos linguísticos centrados na oralidade e na escrita alfabética, frequentemente naturalizados como formas universais de participação educacional.

O procedimento analítico foi orientado por uma perspectiva crítica que articula contribuições da teoria social e dos estudos da linguagem para examinar os regimes comunicacionais que estruturam os ambientes educacionais digitais. Nesse sentido, mobiliza-se o conceito de ouvintismo estrutural (Almeida, 2025) como ferramenta analítica para compreender como determinadas práticas pedagógicas e configurações tecnológicas podem reproduzir hierarquias sensoriais que privilegiam a experiência ouvinte como padrão de comunicação e participação acadêmica.

A análise concentrou-se em três eixos principais. O primeiro eixo examina os pressupostos comunicacionais que orientam o funcionamento de ambientes virtuais de aprendizagem e de plataformas educacionais utilizadas na educação a distância. O segundo eixo analisa como materiais didáticos digitais e estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias podem reforçar modelos de interação centrados na oralidade e na escrita. O terceiro eixo discute as implicações desses modelos para a participação de estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao articular esses três eixos analíticos, o estudo busca evidenciar como determinadas formas de organização da comunicação educacional podem produzir barreiras que não são imediatamente reconhecidas como obstáculos à inclusão. Dessa forma, a metodologia adotada não se limita à descrição de recursos de acessibilidade disponíveis na educação a distância, mas procura problematizar os pressupostos linguísticos e comunicacionais que estruturam os processos educativos mediados por tecnologias digitais.

Trata-se de um ensaio teórico fundamentado em revisão narrativa da literatura, cujo corpus foi constituído por obras dos Estudos Surdos, da Linguística Aplicada Crítica e da Educação Mediada por Tecnologias, além de documentos normativos nacionais relacionados à acessibilidade e à educação de pessoas surdas.

3. Acessibilidade comunicacional e ouvintismo estrutural na educação a distância

O crescimento da educação a distância no ensino superior brasileiro tem sido frequentemente associado à ampliação do acesso e à democratização das oportunidades educacionais. A expansão dessa modalidade, impulsionada pela intensificação do uso de tecnologias digitais na educação, tem sido apresentada como estratégia capaz de flexibilizar o acesso ao ensino superior e ampliar a participação de grupos historicamente sub-representados nas instituições acadêmicas (Moran, 2018; INEP, 2023). Entretanto, diversos estudos têm apontado que o aumento do acesso institucional não garante, por si só, a efetiva inclusão de sujeitos cujas condições linguísticas, sensoriais ou socioculturais diferem dos modelos tradicionalmente considerados no planejamento educacional (Mantoan, 2015; Belloni, 2015).

No caso de estudantes surdos, essa discussão envolve não apenas a disponibilidade de recursos tecnológicos, mas sobretudo a garantia de acessibilidade comunicacional nos processos de ensino e aprendizagem. A surdez implica uma experiência linguística específica, marcada pelo uso de línguas de sinais como principal meio de comunicação e construção do conhecimento. No contexto brasileiro, a (Libras) constitui a língua natural de grande parte da comunidade surda e apresenta estrutura linguística própria, organizada segundo parâmetros visuais e espaciais (Quadros; Karnopp, 2004; Lodi, 2013). Desse modo, a inclusão de estudantes surdos nos ambientes educacionais requer condições que assegurem não apenas o acesso físico ou tecnológico às plataformas educacionais, mas também o acesso linguístico às práticas pedagógicas e aos conteúdos acadêmicos.

Na educação a distância, entretanto, muitos ambientes virtuais de aprendizagem são concebidos a partir de modelos comunicacionais baseados predominantemente na escrita alfabética e na oralidade. Fóruns de discussão, atividades avaliativas, materiais didáticos digitais e sistemas de interação entre professores e estudantes tendem a privilegiar formas de comunicação estruturadas pela língua escrita, frequentemente associada à língua majoritária oral-auditiva. Essa configuração comunicacional pode produzir obstáculos específicos para estudantes cuja língua primeira é uma língua de sinais, uma vez que a escrita em língua portuguesa não corresponde necessariamente à forma primária de organização linguística desses sujeitos (Skliar, 2016; Strobel, 2018).

A análise dessas dinâmicas pode ser aprofundada a partir do conceito de ouvintismo estrutural, que descreve o conjunto de pressupostos institucionais, culturais e epistemológicos que naturalizam a audição e a oralidade como parâmetros universais da comunicação humana (Almeida, 2025). Diferentemente de abordagens que interpretam o ouvintismo apenas como manifestação de preconceito individual contra pessoas surdas, o conceito de ouvintismo estrutural enfatiza seu caráter sistêmico, evidenciando como determinadas formas de organização do conhecimento e da comunicação são estruturadas a partir da experiência ouvinte e projetadas como norma universal.

A centralidade da oralidade na organização das práticas educacionais pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de normalização linguística que atravessa diferentes instituições sociais. Inspirado nas análises de Martins (2024) sobre os processos de normalização, esse fenômeno evidencia como determinados padrões de comportamento e comunicação são instituídos como referenciais de normalidade, enquanto outras formas de expressão são interpretadas como desvios ou inadequações. No campo da linguagem, esses processos podem ser observados na forma como determinadas modalidades linguísticas são hierarquizadas em relação a outras, estabelecendo relações de poder que influenciam o reconhecimento social das línguas e de seus usuários.

No contexto da educação a distância, essas dinâmicas assumem novas configurações, mediadas pelo uso intensivo de tecnologias digitais. Plataformas educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de gestão acadêmica são frequentemente projetados a partir de modelos comunicacionais que priorizam a leitura e a escrita como principais formas de interação pedagógica. Embora tais ferramentas sejam frequentemente apresentadas como neutras do ponto de vista linguístico, elas refletem escolhas institucionais e pedagógicas que privilegiam determinadas formas de comunicação em detrimento de outras (Belloni, 2015; Moran, 2018).

Pesquisas recentes têm indicado que a inclusão de estudantes com deficiência na educação mediada por tecnologias exige uma abordagem mais ampla da acessibilidade, que considere não

apenas a dimensão técnica das plataformas digitais, mas também os aspectos pedagógicos e comunicacionais envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (Martins, 2024). Nesse sentido, a acessibilidade comunicacional emerge como elemento central para garantir a participação efetiva de estudantes surdos nos ambientes educacionais digitais.

A acessibilidade comunicacional refere-se à criação de condições que permitam o acesso à informação e à comunicação em diferentes modalidades linguísticas, considerando a diversidade sensorial e cultural dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. No caso de estudantes surdos, isso implica reconhecer a língua de sinais como meio legítimo de comunicação acadêmica e como instrumento fundamental para a produção e circulação do conhecimento (Murray; kusters; Bauman, 2014)

Entretanto, a presença de recursos de acessibilidade, como legendas ou intérpretes de língua de sinais, não garante automaticamente a superação das barreiras comunicacionais presentes nos ambientes educacionais digitais. Em muitos casos, esses recursos são incorporados de forma suplementar, sem alterar as estruturas comunicacionais que organizam as práticas pedagógicas. A língua de sinais passa a ocupar, nesse contexto, uma posição periférica, funcionando como mecanismo de tradução de conteúdos originalmente concebidos para estudantes ouvintes.

Essa dinâmica revela a persistência de regimes linguísticos que privilegiam a oralidade como forma central de comunicação educacional. Como argumentam Bauman e Murray (2014), a predominância de perspectivas fonocêntricas na organização das práticas sociais tende a invisibilizar outras modalidades linguísticas, reforçando hierarquias sensoriais que associam linguagem, voz e audição. No campo educacional, essa associação contribui para a reprodução de modelos pedagógicos que não consideram plenamente a diversidade linguística das comunidades surdas.

Além disso, estudos recentes no campo dos estudos surdos têm enfatizado que a experiência linguística das comunidades surdas oferece perspectivas importantes para repensar concepções tradicionais de linguagem e comunicação. Bauman e Murray (2014) argumentam que as línguas de sinais evidenciam a diversidade de formas pelas quais a linguagem humana pode se estruturar, desafiando concepções universalizantes baseadas exclusivamente na modalidade oral-auditiva. De maneira semelhante, Ladd (2023) destaca que as comunidades surdas constituem espaços de produção cultural e epistemológica capazes de ampliar as formas de compreender a linguagem e o conhecimento. Na mesma direção, Murray, Kusters e Bauman (2014) evidenciam que a presença das línguas de sinais em contextos educacionais contribui para a construção de práticas pedagógicas mais plurais e para o reconhecimento da diversidade linguística como elemento constitutivo da produção do conhecimento.

Nesse contexto, a análise da educação a distância a partir do conceito de ouvintismo estrutural permite evidenciar que muitas barreiras enfrentadas por estudantes surdos não decorrem apenas da ausência de recursos de acessibilidade, mas da própria organização linguística dos ambientes educacionais digitais. Plataformas, metodologias pedagógicas e formatos de interação acadêmica são frequentemente estruturados a partir de pressupostos que naturalizam a escrita e a oralidade como formas universais de participação educacional.

Assim, a promoção de uma educação a distância verdadeiramente inclusiva exige não apenas a implementação de tecnologias acessíveis, mas também a revisão dos modelos comunicacionais que orientam o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A incorporação da Libras como língua de

produção de conhecimento, a criação de materiais didáticos multimodais e o reconhecimento da diversidade linguística dos estudantes constituem elementos fundamentais para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e sensíveis à pluralidade das experiências linguísticas.

4. Tecnologias educacionais, Libras e desenho pedagógico acessível na EaD

A discussão sobre acessibilidade comunicacional na educação a distância exige considerar o papel das tecnologias educacionais na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Nas últimas décadas, o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas digitais e recursos multimídia transformou significativamente as formas de organização do ensino superior, ampliando as possibilidades de interação pedagógica em contextos não presenciais (Belloni, 2015; Moran, 2018). Entretanto, a expansão dessas tecnologias também trouxe novos desafios relacionados à inclusão de estudantes com diferentes perfis linguísticos e sensoriais.

No campo da educação inclusiva, a literatura tem destacado que o uso de tecnologias digitais pode contribuir para ampliar as condições de participação de estudantes com deficiência nos processos educativos, desde que essas ferramentas sejam desenvolvidas a partir de princípios de acessibilidade e desenho universal para a aprendizagem (Cast, 2018). O conceito de desenho universal para a aprendizagem parte da ideia de que os ambientes educacionais devem ser planejados desde sua concepção para atender à diversidade de estudantes, evitando a necessidade de adaptações posteriores que frequentemente se mostram insuficientes para garantir participação plena.

No caso de estudantes surdos, a incorporação desses princípios implica reconhecer a centralidade da dimensão visual na organização das práticas pedagógicas. Diferentemente de modelos educacionais centrados na oralidade, ambientes educacionais acessíveis para estudantes surdos devem privilegiar recursos visuais, multimodais e linguísticos que considerem a presença da língua de sinais como meio legítimo de comunicação acadêmica (Quadros; Karnopp, 2004; Strobel, 2018).

Apesar desse reconhecimento teórico, muitas plataformas de educação a distância continuam sendo estruturadas a partir de modelos comunicacionais baseados predominantemente na escrita textual. Fóruns de discussão, atividades avaliativas e sistemas de interação pedagógica frequentemente exigem produção escrita em língua portuguesa como principal forma de participação acadêmica. Para estudantes cuja língua primeira é uma língua de sinais, essa configuração pode representar um obstáculo adicional ao engajamento nas atividades educacionais.

Essa situação evidencia a necessidade de ampliar as formas de mediação pedagógica na EaD, incorporando estratégias que valorizem diferentes modalidades de expressão linguística. A produção de conteúdos educacionais diretamente em Libras, por exemplo, constitui uma estratégia importante para promover acessibilidade comunicacional nos ambientes virtuais de aprendizagem. Vídeos educacionais em língua de sinais, glossários visuais e materiais didáticos multimodais podem contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão e participação de estudantes surdos nas atividades acadêmicas (Bauman; Murray, 2024.)

Outro aspecto relevante refere-se ao desenvolvimento de ferramentas tecnológicas voltadas especificamente para a acessibilidade linguística em contextos educacionais digitais. Nos últimos anos, diferentes iniciativas têm explorado o uso de plugins de acessibilidade, sistemas de tradução automática e recursos de interface visual para facilitar o acesso de estudantes surdos aos conteúdos educacionais. Embora essas soluções ainda apresentem limitações técnicas, elas indicam caminhos promissores para ampliar as possibilidades de inclusão nos ambientes de educação a distância (Martins, 2024).

Entretanto, a implementação de recursos tecnológicos isolados não é suficiente para transformar as estruturas comunicacionais que organizam os processos educativos. Como discutido anteriormente, muitas barreiras enfrentadas por estudantes surdos estão relacionadas a pressupostos linguísticos e pedagógicos que naturalizam a oralidade e a escrita como formas universais de participação acadêmica. Nesse sentido, a incorporação de tecnologias acessíveis precisa ser acompanhada por uma reflexão crítica sobre os modelos pedagógicos que orientam o desenvolvimento das práticas educacionais mediadas por tecnologias.

A formação docente constitui um elemento fundamental nesse processo. Professores que atuam em cursos de educação a distância precisam desenvolver competências pedagógicas relacionadas à acessibilidade comunicacional, incluindo o conhecimento sobre a diversidade linguística das comunidades surdas e sobre as possibilidades de uso da Libras nos contextos educacionais digitais. A ausência dessa formação pode levar à reprodução de práticas pedagógicas que, mesmo utilizando tecnologias digitais, continuam centradas em modelos comunicacionais excludentes.

Além disso, políticas institucionais voltadas à acessibilidade na educação a distância precisam considerar a dimensão linguística da inclusão educacional. Muitas iniciativas de acessibilidade concentram-se em aspectos técnicos das plataformas educacionais, como compatibilidade com leitores de tela ou adaptação de interfaces digitais. Embora essas medidas sejam fundamentais, elas não contemplam plenamente as necessidades linguísticas específicas de estudantes surdos.

Nesse contexto, a promoção de acessibilidade comunicacional na EaD exige uma abordagem integrada que articule desenvolvimento tecnológico, inovação pedagógica e reconhecimento da diversidade linguística dos estudantes. A incorporação da Libras nos ambientes educacionais digitais, o desenvolvimento de materiais didáticos visuais e a valorização de formas multimodais de comunicação podem contribuir para transformar as práticas educacionais e ampliar as condições de participação de estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, ao considerar a relação entre tecnologias educacionais e acessibilidade comunicacional, torna-se possível compreender que a inclusão na educação a distância não depende apenas da presença de recursos tecnológicos acessíveis, mas também da construção de modelos pedagógicos que reconheçam e valorizem a pluralidade das experiências linguísticas presentes nos ambientes educacionais contemporâneos.

5. Implicações para uma EaD inclusiva

A análise desenvolvida neste estudo evidencia que a promoção de acessibilidade comunicacional na educação a distância exige mais do que a incorporação pontual de recursos tecnológicos ou

adaptações posteriores de conteúdos educacionais. As barreiras enfrentadas por estudantes surdos nos ambientes educacionais digitais estão frequentemente associadas a pressupostos linguísticos e pedagógicos que estruturam os modelos de ensino mediados por tecnologias. Nesse sentido, compreender a presença do ouvintismo estrutural na organização das práticas educacionais torna-se fundamental para repensar os princípios que orientam o desenho pedagógico da EaD.

Uma primeira implicação refere-se à necessidade de reconhecer a dimensão linguística da acessibilidade educacional. A inclusão de estudantes surdos não pode ser reduzida à disponibilização de intérpretes de língua de sinais ou à inserção de legendas em materiais audiovisuais. Embora esses recursos sejam importantes, eles não são suficientes para garantir participação plena nos processos de ensino e aprendizagem. A acessibilidade comunicacional exige o reconhecimento da Libras como língua de produção de conhecimento, capaz de mediar não apenas a compreensão de conteúdos, mas também a construção ativa de saberes acadêmicos (Quadros; Karnopp, 2004)

Outra implicação importante diz respeito ao desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem que considerem a diversidade linguística e sensorial dos estudantes desde sua concepção. A adoção de princípios do desenho universal para a aprendizagem pode contribuir para a criação de plataformas educacionais mais flexíveis, capazes de integrar diferentes formas de representação, expressão e interação pedagógica (Cast, 2018). Nesse contexto, recursos visuais, conteúdos multimodais e materiais educacionais produzidos diretamente em língua de sinais podem ampliar significativamente as possibilidades de participação de estudantes surdos na EaD.

A formação docente constitui igualmente um elemento central para a construção de ambientes educacionais inclusivos. Professores que atuam em cursos de educação a distância precisam desenvolver competências relacionadas à acessibilidade comunicacional, compreendendo as especificidades linguísticas das comunidades surdas e as possibilidades de uso pedagógico da Libras em ambientes digitais. Sem essa formação, existe o risco de que tecnologias educacionais inovadoras sejam utilizadas dentro de modelos pedagógicos que continuam reproduzindo padrões comunicacionais centrados na oralidade e na escrita.

Além disso, as políticas institucionais de inclusão no ensino superior precisam ampliar sua compreensão sobre acessibilidade na educação mediada por tecnologias. Em muitos casos, as ações institucionais concentram-se na disponibilização de recursos técnicos específicos, sem questionar os modelos pedagógicos que orientam o funcionamento dos cursos a distância. A promoção de uma EaD inclusiva exige políticas que integrem acessibilidade tecnológica, acessibilidade pedagógica e acessibilidade comunicacional como dimensões indissociáveis da qualidade educacional.

Nesse contexto, a análise do ouvintismo estrutural contribui para evidenciar que a inclusão educacional não depende apenas da presença de recursos técnicos de acessibilidade, mas também da transformação dos regimes linguísticos que organizam os processos educativos. Ao problematizar a centralidade da oralidade e da escrita na organização das práticas pedagógicas, torna-se possível abrir espaço para formas mais plurais de comunicação e produção de conhecimento nos ambientes educacionais digitais.

Assim, a construção de uma EaD inclusiva requer não apenas a implementação de tecnologias acessíveis, mas também a revisão dos pressupostos comunicacionais que estruturam os processos de ensino e aprendizagem. Reconhecer a diversidade linguística dos estudantes e incorporar a

Libras como elemento constitutivo das práticas pedagógicas representa um passo fundamental para a construção de ambientes educacionais mais equitativos e sensíveis às diferentes formas de experiência linguística presentes na sociedade contemporânea.

6. Considerações finais

Este artigo analisou a acessibilidade comunicacional na educação a distância a partir do conceito de ouvintismo estrutural, buscando compreender de que maneira determinados modelos comunicacionais presentes nas plataformas digitais e nas práticas pedagógicas da EaD podem produzir barreiras invisíveis para estudantes surdos. A discussão evidenciou que muitas dessas barreiras não decorrem apenas da ausência de recursos de acessibilidade tecnológica, mas estão relacionadas à predominância de regimes linguísticos centrados na oralidade e na escrita alfabética.

A expansão da educação a distância no ensino superior brasileiro tem sido frequentemente associada à ampliação do acesso à educação. Entretanto, a democratização do acesso não garante, por si só, condições efetivas de inclusão. No caso de estudantes surdos, a participação plena nos ambientes educacionais digitais depende de condições que assegurem não apenas o acesso tecnológico às plataformas educacionais, mas também o reconhecimento da diversidade linguística e comunicacional presente nesses contextos.

A análise realizada neste estudo destacou que a predominância de modelos comunicacionais baseados na experiência ouvinte pode produzir formas sutis de exclusão nos ambientes educacionais digitais. Essas barreiras manifestam-se na organização das interações pedagógicas, na produção de materiais didáticos e na própria estrutura das plataformas de ensino, frequentemente concebidas sem considerar a centralidade da língua de sinais para muitos estudantes surdos.

Nesse sentido, o conceito de ouvintismo estrutural oferece uma ferramenta analítica importante para compreender como determinadas configurações institucionais e pedagógicas podem reproduzir hierarquias sensoriais que privilegiam a audição como parâmetro universal de comunicação. Ao evidenciar essas dinâmicas, torna-se possível ampliar o debate sobre acessibilidade na educação a distância, incorporando a dimensão linguística como elemento central na construção de ambientes educacionais inclusivos.

Por fim, a promoção de uma EaD verdadeiramente inclusiva exige a articulação entre desenvolvimento tecnológico, inovação pedagógica e reconhecimento da diversidade linguística dos estudantes. A incorporação da Libras nos ambientes educacionais digitais, o desenvolvimento de materiais didáticos multimodais e a formação docente voltada à acessibilidade comunicacional constituem caminhos fundamentais para ampliar as possibilidades de participação de estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias.

Biodados e contatos dos autores



Almeida, W. G. é professor do Departamento de Letras e Artes na Universidade Estadual de Santa Cruz. Completou o seu doutorado na Universidade Federal da Bahia. Seus interesses de pesquisa incluem Estudos das Línguas de Sinais, Surdocegueira, Educação de Surdos e Surdocegos

Atou na coleta de dados, problematizações, conceituações e na redação final deste artigo.

ORCID: 0000-0003-1454-8213

E-mail: wgalmeida@uesc.br

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, W. G. **Ouvintismo estrutural**: língua de sinais, corpos surdos e resistências. São Carlos: Pedro & João, 2025.

BAUMAN, H-D. L.; MURRAY, J. J. **Deaf Gain**: raising the stakes for human diversity. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

BELLONI, M. L.. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível

em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_d_o_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

LADD, P. Understanding Deaf Culture: In **Search of Deafhood**. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2023.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, V. R. de O. **Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “atendimento às diferenças” na escola comum**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 54, e10207, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mHdwvvgXXxMDdRdB6nmvJnk/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2018.

MURRAY, J. J.; KUSTERS, A.; BAUMAN, H-D. L. (org.). **Deaf Gain: New Alliances of Deaf Studies**. New York: Oxford University Press, 2014.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: ALMEIDA, W. G. Acessibilidade Comunicacional na Ead: o Ouvintismo Estrutural como Barreira Invisível para Estudantes Surdos. **EaD em Foco**, v. 16, n.1, e2841, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v16i1.2841>