

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

EDUARDO ALBERTO MEGDA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS
FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS**

**CAMPO MOURÃO – PR
2026**

EDUARDO ALBERTO MEGDA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS
FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de pesquisa: Formação humana, processos socioculturais e instituições.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva

**CAMPO MOURÃO – PR
2026**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Megda, Eduardo Alberto
Políticas de formação de professores: estratégias frente aos desafios do ensino de Libras / Eduardo Alberto Megda. -- Campo Mourão-PR, 2026.
78 f.: il.

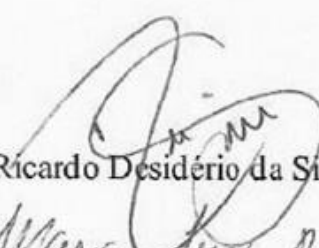
Orientador: Ricardo Desidério da Silva.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2026.

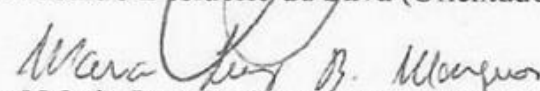
1. Formação de Professores. 2. Libras. 3. Práticas Pedagógicas Inclusivas. 4. Interdisciplinaridade. I - da Silva, Ricardo Desidério (orient). II - Título.

EDUARDO ALBERTO MEGDA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS FRENTE AOS
DESAFIOS DO ENSINO DE LIBRAS**

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva (Orientador)


Prof.^a Dr.^a Maria Inez Barboza Marques (Unespar)

Prof.^a Me. Luciana Dantas Ruiz (UFF)

Documento assinado digitalmente

gov.br

LUCIANA DANTAS RUIZ

Data: 18/03/2026 10:55:31-0300

verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Tania Aparecida Martins (Unioeste)

Documento assinado digitalmente

gov.br

TANIA APARECIDA MARTINS

Data: 25/03/2026 16:31:18-0300

verifique em <https://validar.it.gov.br>

Data de Aprovação

10/03/2026

Campo Mourão - PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de dissertação de mestrado ao meu pai, minha mãe e meus irmãos e familiares. Também dedico aos amigos que me incentivaram e ajudaram ao longo desta caminhada na realização desta dissertação e na conquista do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me conceder a oportunidade, a força e a sabedoria necessários para concluir esta etapa do mestrado, tão importante na minha vida.

Agradeço também aos meus pais **Joaquim e Alaide**, e aos meus irmãos **Glaucimara e João Vitor**, sempre por todo amor, carinho e incentivo ao longo da minha vida e trajetória. O apoio de vocês foi indispensável para eu chegar até aqui.

Agradeço o meu orientador **Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva**, sempre dedicação, paciência e compromisso com a pesquisa, que foram essenciais para minha formação e para qualidade estudo. O Prof. Ricardo sempre muito esforçado e atenção na orientação competente no desenvolvimento do trabalho. de forma especial, ao meu orientador Ricardo muito gentil e conhecimento Libras entender a pessoa surdo sempre pelo acompanhamento, dedicação e valiosas orientações ao longo de todo o desenvolvimento deste Mestrado. Sua disponibilidade, paciência e conhecimento foram fundamentais para o aprimoramento acadêmico.

Também agradeço aos intérpretes **Daiane e Maykol** que me acompanharam ao longo de todo mestrado. Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos intérpretes de Libras Maykol e Daiane, cujo trabalho fundamental foi essencial para a realização deste projeto. A paciência, dedicação e competência com que desempenharam suas funções contribuíram significativamente para a inclusão e a acessibilidade durante todo o processo de desenvolvimento deste trabalho. A parceria de ambos foi fundamental para garantir que a comunicação fosse fluida e eficiente, permitindo-me alcançar os objetivos do meu mestrado com mais clareza e assertividade.

Muito obrigado pela contribuição valiosa, que vai além da tradução: é um compromisso com a educação e a promoção de uma sociedade mais inclusiva.

MEGDA, Eduardo Alberto. **Políticas de formação de professores: estratégias frente aos desafios do ensino de Libras**. 78f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2026.

RESUMO

As políticas de formação de professores têm desempenhado um papel crucial na qualificação dos educadores que ensinam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), especialmente nos cursos de licenciatura. No entanto, diversos desafios persistem, como a insuficiência de metodologias específicas e a falta de práticas pedagógicas adequadas que atendam às necessidades dos futuros docentes. Neste sentido, o presente trabalho, de natureza interdisciplinar nas interfaces com as áreas de Libras, Educação e Políticas Públicas, com área de concentração Sociedade e Desenvolvimento, na linha de pesquisa Formação humana, processos socioculturais e instituições e parte do Projeto de Pesquisa “Diversidade Surda e Inclusão”, objetiva-se compreender o processo de formação dos professores e profissionais da educação em relação ao aprendizado da Libras, bem como as metodologias e as práticas pedagógicas que contribuam aos professores que atuam no ensino dessa língua nos cursos de licenciaturas. Para isto, este estudo, a partir do método dialético, caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. A partir de seus resultados, espera-se que a pesquisa contribua para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes, capazes de capacitar os educadores de forma mais completa e inclusiva. Além disso, a pesquisa pode servir como base para futuras investigações que explorem a formação contínua dos professores e o impacto dessas práticas na qualidade do ensino de Libras, promovendo uma educação mais acessível e equitativa para todos os estudantes.

Palavras-chave: Formação de Professores; Libras; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Interdisciplinaridade.

MEGDA, Eduardo Alberto. **Teacher education policies: strategies to address the challenges of teaching Libras (Brazilian Sign Language)**. 78f. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2026.

ABSTRACT

Teacher training policies have played a pivotal role in enhancing the professional qualifications of educators responsible for teaching Brazilian Sign Language (Libras), particularly within undergraduate licensure programs. However, significant challenges remain, particularly the scarcity of specialized methodologies and the absence of pedagogical practices that adequately meet the needs of pre-service teachers. In this regard, this interdisciplinary study—situated at the interfaces of Libras, Education, and Public Policy, within the concentration area Society and Development, under the research line Human Formation, Sociocultural Processes, and Institutions, and developed as part of the research project “*Deaf Diversity and Inclusion*”—aims to examine the training processes of teachers and education professionals concerning the learning of Libras, as well as the methodologies and pedagogical practices that support instructors who teach this language in undergraduate licensure programs. Grounded in the dialectical method, the study constitutes a qualitative and bibliographic investigation. The findings are expected to contribute to the formulation of more effective pedagogical strategies capable of equipping educators in a more comprehensive and inclusive manner. Moreover, the research may serve as a basis for future investigations that explore the continuous professional development of teachers and the impact of these practices on the quality of Libras instruction, thereby promoting a more accessible and equitable education for all students.

Keywords: Teacher education; Libras (Brazilian Sign Language); Inclusive Pedagogical Practices; Interdisciplinary.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LIBRAS	13
2.1 Histórico das Políticas Públicas de Educação de Surdos no Brasil.....	13
2.1.1 Breve histórico da Educação de Surdos no Brasil.....	17
2.1.2 Marcos históricos na Educação de Surdos.....	19
2.2 Reconhecimento da Libras e sua implantação na Educação.....	20
2.2.1 Legislação Nacional relacionada à Educação de Surdos.....	28
2.3 Políticas de Formação de Professores para a Educação de Surdos	33
2.3.1 Formação inicial e continuada de professores	34
3 DESAFIOS E PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LIBRAS.....	38
3.1 Desafios no Ensino de Libras	38
3.2 Estratégias pedagógicas para se pensar o Ensino de Libras	43
3.2.1 Panorama das práticas pedagógicas atuais no ensino de Libras.....	66
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores têm desempenhado um papel crucial na qualificação dos educadores que ensinam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), especialmente nos cursos de licenciatura. No entanto, diversos desafios persistem, como a insuficiência de metodologias específicas e a falta de práticas pedagógicas adequadas que atendam às necessidades dos futuros docentes.

A Libras é considerada a língua materna de uma comunidade surda, em um estudo Karnopp (2014, p. 284) relata que as “crianças surdas inicialmente balbuciam com as mãos, começam então a produzir enunciados com um único sinal, enunciados de dois sinais e, em seguida, combinam sinais, formando sentenças simples”, isso implica que as pessoas surdas possuem primeiramente o domínio da língua gestual como primeira língua ou L1 e por meio dessa adquirem o conhecimento do português como segunda língua, ou L2.

A língua materna (Libras) teve seu reconhecimento e validação como direito adquirido pela legislação vigente, evidenciando a importância do ensino aprendizagem dela. Segundo a última pesquisa realizada pelo IBGE, cerca de 5% da população brasileira apresentam algum déficit auditivo, isso totalizaria 10 milhões de pessoas, onde pelo menos 2,7 milhões não ouve nada, um número bastante expressivo, que faz suscitar a importância de escolas bilíngues, de professores formados para atuarem na área da surdez, de metodologias e práticas pedagógicas específicas para alunos surdos e portadores de déficit auditivo significativos, de ferramentas pedagógicas e uso e valorização da Libras, dentro do contexto educacional do sujeito surdo.

Para Brayner (2016, p. 2) “[...] as leis que oferecem suporte aos direitos dos surdos são muito recentes. Durante muitos anos, a comunidade surda esteve marginalizada da sociedade, sem qualquer participação educacional, linguística, cultural e social”. Neste sentido, é possível inferir que as leis que efetivam o ensino da Libras nos cursos de licenciatura, como forma de dar suporte metodológico e ferramentas que possam conduzir as boas práticas pedagógicas, são discutidas no tanger da atualidade. Isso denota a necessidade de atualização e reflexão quanto a forma e aplicabilidade desse conhecimento, visto que muitos dos alunos dos cursos de licenciaturas não saem do curso proficientes e que a carga horaria da disciplina, talvez não seja condizente com as necessidades mínimas de garantir a difusão dessa língua e com isso sua valorização.

No Brasil tanto na Constituição Federal (Brasil, 1988), quanto a LDB no 9394/1996 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), asseguram a educação como direitos de todos, sendo este papel do estado e da família, porém nem sempre esse direito é garantido a todos, principalmente quando se trata de uma educação mais justa e igualitária, quando necessitamos de atendimentos especializados. Mediante isso Macedo, Dias e Jesus (2019) discorre que

Embora nos termos da lei o aluno com necessidades especiais tenha seu direito, na prática essa lei nem sempre é totalmente cumprida, pois o que se vê são cadeiras ocupadas por alunos em sua maioria figurantes para cumprirem normas que determinam sua matrícula na escola. Desses alunos “inclusos” determinados por essas leis, poucos terminam com êxito os estudos, alguns desistem no percurso mediante a tantas barreiras enfrentadas no ambiente escolar (Macedo, Dias e Jesus, 2019, p. 50).

No entanto, os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério Visto que segundo Iachinski, Berberian, de Souza Pereira e Guarinello (2019, p. 2) “[...] inclusão da disciplina de Libras no ensino superior é fundamental, uma vez que pode auxiliar os futuros docentes na compreensão de seus alunos surdos e na interação mais efetiva em sala de aula”.

Diante disso, o processo de avaliação/investigação quando se fala de aquisição da Libras como segunda língua, seu aprendizado, sua difusão, ocorre também o receio de existir possíveis erros que poderiam ser trabalhados e evitados para que a educação de toda uma comunidade surda ocorra de forma bem-sucedida, pois segundo Kunzler e Baú (2016):

[...] sem um propósito definido, o processo de inclusão fracassa e fracassam também aqueles para os quais ela pretensamente se destina. Nesse contexto, frequentemente, o insucesso recai sobre o próprio estudante surdo, reforçando a ideia de que o surdo é incapaz de aprender, ou que a inclusão não é algo plausível (Kunzler e Baú, 2016, p. 2).

Diante do fracasso de uma comunidade surda, fracassa ainda toda a sua cultura, correndo o risco de perder a importância no que se refere a inclusão do surdo na sociedade, inviabilizando políticas educacionais que visam a promoção de uma educação justa e igualitária.

Considerando que a valorização da Libras, uma língua pertencente a uma minoria, mesmo com o apoio das legislações vigentes em nosso país, necessita percorrer um árduo caminho de luta, pela sua difusão e conseqüente valorização não só pelos envolvidos com o processo educacional, mas sim, por uma sociedade que pretende minimizar as diferenças.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas se faz necessária durante todo o processo educacional, e principalmente na formação de professores e nesse processo de reflexão o professor avalia o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, percebe as implicações da prática pedagógica na sua formação, bem como percebe a importância da prática na vida dos seus alunos.

Segundo o Art. 4o da Lei 10.436/2002,

[...] o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, conforme legislação vigente (Brasil, 2002).

Em vista do exposto, justificando a obrigatoriedade do ensino e difusão da Libras nos cursos de licenciatura a pesquisa visa responder às seguintes indagações: quais as políticas públicas de formação para professores para o Ensino de Libras? Quais os desafios enfrentados pelos professores no ensino de Libras? Há possibilidades de práticas inclusivas e estratégias pedagógicas eficazes para o Ensino de Libras? Todas estas indagações, são apenas primícias importante para a comunidade acadêmica.

Tais apontamentos se direcionam, principalmente a se pensar na carga horária estabelecida para o aprendizado de uma língua tão complexa que segundo Carniel (2018),

[...] costumam ser apenas quatro horas semanais, distribuídas ao longo dos últimos semestres das licenciaturas. Certamente não é o tempo necessário para tornar alguém proficiente em uma nova língua, sobretudo quando percebemos que essa língua permanece desconhecida pela grande maioria dos alunos e alunas que ingressam na disciplina. Mesmo assim, os atuais cursos de formação docente no Brasil parecem estar aproveitando a ocasião para criar uma abertura entre os seus variados conteúdos curriculares e proporcionar certo contato básico com a língua brasileira de sinais (Carniel, 2018, s/p).

Ter uma lei que institui a obrigatoriedade do ensino da Libras em cursos de licenciatura, ainda não garante que essa língua realmente seja aprendida pelo corpo docente que ao se formar e terem contato com o surdo, não possuiriam conhecimento necessário para realmente ofertarem uma educação inclusiva de fato, mais justa e igualitária.

Diante aos argumentos supracitados, faz-se necessária constante reflexão e mobilização da comunidade surda, do corpo docente, de políticas públicas que visem não somente assegurar o direito de cursarem Libras em seus cursos superiores de licenciatura, mas que realmente seja aprendida e disseminada não só nos centros acadêmicos, mas a partir dos mesmos, alcancem de fato uma grande maioria da população, para daí, então poder se estabelecer uma inclusão social por meio da difusão e valorização de língua.

Frente aos argumentos teóricos, faz-se necessário estabelecer constante diálogo reflexivo e crítico acerca das práticas pedagógicas do professor, suas ferramentas didático/pedagógicas, sua formação, seu olhar para a inclusão social e compreensão dos desafios a serem superados no que diz respeito ao ensino, difusão e valorização da Libras no contexto educacional a fim de promover uma educação mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, a pesquisa se justifica a partir da minha própria vivência, pois nasci natural e fiquei surdo. Sou oralizado com fluência em Libras (minha primeira língua), trabalhando como professor surdo de Libras no CAS – Centro de Atendimento ao Surdo e também como professor universitário nos Cursos de Licenciatura. Neste sentido, percebo a importância de o ouvinte aprender Libras com a metodologia e didática da Libras, o que irá contribuir no ensino dessa língua, assim como a própria formação do professor, assim como, a mesma será um instrumento que aproximará a comunidade ouvinte da comunidade surda, possibilitando reflexões sobre o tema.

Logo, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de formação dos professores em relação ao aprendizado da Libras, bem como as metodologias e as práticas pedagógicas que contribuam no ensino dessa língua nos cursos de licenciaturas. Esse objetivo geral se desdobra em dois objetivos específicos: apresentar um panorama histórico das políticas de educação de surdos no país, em especial nas leis e diretrizes vigentes que regulamentam a formação de professores; e compreender os desafios enfrentados no ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras), apresentando estratégias pedagógicas para práticas inclusivas.

No que tange à metodologia da pesquisa, este estudo caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica qualitativa a partir do método dialético. Bibliográfica, pois a revisão de literatura não só promove o levantamento acerca do que já se conhece ao assunto a ser pesquisado, mas possibilita segundo Gil (2021), “identificar lacunas no conhecimento existente e, conseqüentemente, orientar a pesquisa com o propósito de preenche-las” (p. 74). Qualitativa, pois atende a necessidade de aprofundamento nas percepções dos dados levantados. Dialético, pois o materialismo dialético pode, pois, ser entendido como um método de interpretação da realidade, que vê a produção científica como movimentos dialéticos entre o pesquisador e o objeto pesquisado em determinado contexto histórico- social (Cunha; Souza; Silva, 2013). A dialética, possibilita ainda uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc” (Gil, 2021, p. 14).

Contudo, para fundamentar a discussão, nos propomos a realizar pesquisas em periódicos por meio das plataformas (SciELO, Banco de Teses Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD). Estabelecemos, então, como critério de busca, as palavras-chaves: Ensino de Libras, Formação de Professores, Políticas Públicas.

Nessa direção, a pesquisa também se direciona a um olhar interdisciplinar, dialogando com as áreas da Libras, Educação e Políticas Públicas.

Por fim, para atender aos objetivos propostos, a presente pesquisa foi sistematizada em quatro seções. A primeira seção é a presente Introdução; a segunda, intitulada "Políticas de Formação de Professores para o Ensino de Libras" visa apresentar as políticas públicas relacionadas à formação de professores de Libras, explorando o contexto histórico e legal, as diretrizes atuais, e os programas e iniciativas de formação continuada para o Ensino de Libras.

Na terceira seção, que será apresentada na Defesa, intitulada "Desafios e Propostas para o Ensino de Libras", a mesma irá propor os desafios junto ao Ensino de Libras, assim como as possibilidades de estratégias metodológicas e pedagógicas, de modo que contribua para um ensino mais inclusivo e eficaz de Libras. Na sequência, nas considerações finais da pesquisa, também apresentada na versão final de Defesa, serão apresentados apontamentos/reflexões, de modo que contribua a pensar sobre as políticas de formação de professores e os desafios específicos do ensino de Libras, além de propor alternativas e recomendações práticas que promovam uma educação mais acessível e equitativa para todos os estudantes.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil, conforme a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. Tais Marcos, constituem o alicerce das políticas públicas voltadas à inclusão linguística e educacional das pessoas surdas, exigindo, por consequência, a formação de profissionais qualificados para o ensino e a difusão da Libras em diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, a formação de professores para o ensino de Libras tornou-se uma demanda crescente no cenário educacional brasileiro, tanto no âmbito da formação inicial quanto na formação continuada, integrando-se às diretrizes da educação inclusiva.

A consolidação dessas políticas de formação passa por um processo histórico que acompanha as transformações no entendimento da surdez, do bilinguismo e do direito à educação em língua de sinais. A partir dessas mudanças, foram instituídas diretrizes curriculares específicas, programas de formação superior e iniciativas voltadas ao aperfeiçoamento docente, com foco no fortalecimento das competências linguísticas e pedagógicas necessárias ao ensino de Libras. Assim, esta seção busca refletir sobre o percurso histórico e legal das políticas públicas destinadas à formação de professores de Libras, analisando as principais normativas e os programas vigentes que norteiam essa formação no país, além de refletir sobre os desafios e perspectivas para a consolidação de uma educação bilíngue de qualidade.

2.1 Histórico das Políticas Públicas de Educação de Surdos no Brasil

As políticas públicas voltadas à educação de surdos no Brasil têm passado por transformações significativas ao longo das últimas décadas, pautadas principalmente por mudanças nas perspectivas sobre inclusão e direitos linguísticos. Desde os primeiros esforços até a consolidação de políticas mais robustas, a trajetória da educação de surdos no país reflete avanços e desafios enfrentados pela comunidade surda em busca de uma educação que respeite suas particularidades culturais e linguísticas.

Novais (2020) aponta que, o marco inicial das políticas para a educação de surdos no Brasil é frequentemente associado à fundação do Instituto Nacional de Educação de

Surdos (INES)¹ em 1857, no Rio de Janeiro, pela iniciativa do educador francês Ernest Huet, surdo ele mesmo, que trouxe a língua de sinais francesa como base inicial para o ensino. Embora o INES tenha sido uma das primeiras instituições a proporcionar ensino especializado para surdos, a metodologia adotada durante grande parte de sua história era oralista, priorizando a oralidade e a leitura labial, com pouca ou nenhuma utilização da língua de sinais. Para Silva e Silva (2016), esta abordagem permaneceu dominante até as décadas de 1980 e 1990, quando movimentos sociais e acadêmicos passaram a questionar a eficiência do método oralista na educação de surdos e a demandar o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e instrução.

Segundo Fernandes e Moreira (2014), a partir de 1990, com o avanço de discussões internacionais sobre inclusão e direitos das pessoas com deficiência, o Brasil deu um passo importante ao promulgar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que enfatiza a educação inclusiva como um direito. A LDB (Lei 9.394/96) foi um ponto de inflexão nas políticas públicas para pessoas surdas, uma vez que, em consonância com a Constituição Federal de 1988, incentivou o desenvolvimento de políticas educacionais que atendessem às necessidades específicas de alunos surdos, mas ainda não reconhecia formalmente a Libras.

Para as autoras, a partir do início dos anos 2000, novas políticas e regulamentações começaram a transformar efetivamente o cenário educacional para surdos. Em 2002, a Lei nº 10.436 foi promulgada, instituindo o reconhecimento oficial da Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, o que representou um marco na trajetória das políticas públicas de inclusão. Essa lei não só reconheceu a importância da Libras como língua oficial da comunidade surda, mas também estabeleceu diretrizes para sua difusão e utilização em instituições de ensino, o que foi reforçado pelo Decreto nº 5.626, de 2005. Este decreto determinou a obrigatoriedade de inclusão da Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, bem como a formação de professores e intérpretes capacitados para atender às demandas específicas dos estudantes surdos (Fernandes e Moreira 2014):

¹ O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por Dom Pedro II. Inicialmente chamado de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, a instituição foi criada com a chegada do educador francês Ernest Huet, que trouxe a Língua de Sinais Francesa (LSF), influenciando a formação da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Durante décadas, a educação dos surdos esteve restrita ao oralismo, reforçado pelo Congresso de Milão (1880), que proibiu a língua de sinais em escolas. Apenas no final do século XX, com a oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e a ampliação de políticas inclusivas, os direitos linguísticos dos surdos começaram a ser reconhecidos. O INES continua sendo referência nacional na educação bilíngue para surdos, promovendo pesquisas e formação de professores.

A conquista do direito à língua de sinais como produto de identificação cultural e interlocução social determina mudanças no campo político que levou à transformação de arranjos institucionais em vários níveis de ação estatal, a partir de 2000: a inclusão obrigatória da disciplina da Libras nos cursos de formação de professores, a criação de cursos de Licenciatura em Letras Libras e Bacharelado em tradução e interpretação, aberturas de vagas e concursos públicos na área da Língua Brasileira de Sinais, para citar as áreas prioritárias (Fernandes e Moreira, 2014, p. 65).

Essas conquistas, no entanto, não eliminaram os desafios enfrentados na prática educacional. Muitas escolas ainda carecem de profissionais qualificados em Libras e de recursos pedagógicos adaptados, o que evidencia a dificuldade de implementação de políticas inclusivas. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, consolidou os direitos educacionais das pessoas com deficiência, ao afirmar que as instituições de ensino devem oferecer atendimento especializado para garantir o pleno acesso e desenvolvimento dos estudantes surdos. A LBI reforça a importância da presença de intérpretes e de práticas pedagógicas bilíngues, nas quais a Libras é usada como primeira língua e o português como segunda (Brasil, 2015).

Concomitante às políticas específicas voltadas para a educação dos surdos, Silva (2024) aponta que, há um debate contínuo acerca dos modelos educacionais que melhor atendem às necessidades dessa comunidade. O modelo bilíngue, que sustenta a Libras como a primeira língua dos estudantes surdos, tem sido defendido por pesquisadores e ativistas da área como o mais adequado para garantir o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos. Nesse modelo, a língua de sinais é valorizada e ensinada desde os primeiros anos escolares, em paralelo ao ensino do português escrito como segunda língua.

Entretanto, na prática, muitas escolas regulares ainda não adotaram totalmente esse modelo, seja pela falta de recursos ou de formação específica dos educadores. Conforme apontado por Tavares *et al.* (2022), mesmo após duas décadas de implementação de políticas inclusivas, o cenário nas escolas públicas brasileiras ainda revela uma lacuna entre a legislação e a realidade educacional, especialmente para os alunos surdos. A ausência de uma estrutura educacional adequada para essa comunidade contribui para a evasão escolar e para índices de alfabetização insatisfatórios entre estudantes surdos.

Apesar dos avanços, a comunidade surda ainda enfrenta desafios em garantir uma educação de qualidade e em condições de equidade. A implementação efetiva dessas políticas (Quadro 1) exige mais investimentos e uma postura comprometida das instituições de ensino, sobretudo no que tange à formação continuada de professores e à criação de materiais pedagógicos específicos. Ao entender a trajetória dessas políticas, fica evidente que a inclusão

educacional da população surda no Brasil ainda é um campo em constante construção, permeado por conquistas, mas também por barreiras que precisam ser superadas para a realização plena dos direitos educacionais dos surdos.

Quadro 1 – Principais políticas públicas no Brasil e seus impactos na Educação de Surdos

ANO	POLÍTICA	IMPACTO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS
1857	Fundação do INES	Primeiro instituto de ensino para surdos, mas com metodologia oralista.
1996	LDB (Lei 9.394/96)	Introdução da inclusão como princípio, mas sem reconhecimento da Libras.
2002	Lei nº 10.436	Reconhecimento oficial da Libras como meio de comunicação e expressão.
2005	Decreto nº 5.626	Estabelece a obrigatoriedade da Libras nos currículos e formação de intérpretes.
2015	Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Consolidação do direito ao atendimento educacional especializado.

Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Este histórico de políticas públicas ilustra o quanto é necessário avançar no reconhecimento de práticas e abordagens que realmente contemplem as especificidades da educação de surdos, alinhando a legislação vigente com a realidade vivenciada nos espaços escolares. A continuidade desses avanços depende do comprometimento do Estado e da sociedade em fortalecer uma educação inclusiva e bilíngue que valorize a cultura e a identidade da comunidade surda.

Embora tenham ocorrido avanços, a comunidade surda ainda enfrenta desafios significativos para garantir uma educação de qualidade em condições equitativas. A implementação eficaz dessas políticas demanda mais investimentos e um compromisso maior das instituições de ensino, especialmente no que se refere à formação contínua dos docentes e à produção de materiais pedagógicos adequados. Ao analisar o desenvolvimento dessas políticas, percebe-se que a inclusão educacional de surdos no Brasil é um processo em constante evolução, marcado por conquistas, mas também por obstáculos que ainda precisam ser superados para garantir o pleno exercício dos direitos educacionais da população surda. O histórico das políticas públicas evidencia a necessidade urgente de progredir no reconhecimento de práticas e metodologias que de

fato atendam às particularidades da educação de surdos, buscando alinhar a legislação vigente com as realidades encontradas nas escolas. O avanço contínuo nesse campo depende do compromisso tanto do Estado quanto da sociedade em consolidar uma educação inclusiva e bilíngue, que respeite e promova a cultura e a identidade da comunidade surda.

2.1.1 Breve histórico da Educação de Surdos no Brasil

A educação de surdos no Brasil tem uma trajetória marcada por desafios e transformações significativas. O desenvolvimento histórico dessa modalidade de ensino evidencia a luta pela inclusão e pelo reconhecimento das necessidades educacionais específicas da comunidade surda. Desde os primórdios da educação para surdos, notam-se diferentes abordagens pedagógicas, muitas vezes limitadas por concepções médicas e assistencialistas que predominavam na época.

Inicialmente, a educação de surdos no Brasil seguiu influências europeias, especialmente o modelo francês, com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1857, no Rio de Janeiro. Este marco representa o primeiro esforço estatal para a educação de surdos no país, influenciado pela abordagem oralista, que buscava a integração dos surdos através da fala e da leitura labial, desconsiderando o uso das línguas de sinais. Segundo Skliar (1998), a abordagem oralista dominou o cenário educacional por décadas, uma vez que a surdez era vista majoritariamente sob uma perspectiva médica e reabilitadora, em que o objetivo principal era minimizar as diferenças e integrar os surdos à sociedade ouvinte.

Com o passar do tempo, a educação de surdos começou a sofrer pressões para se adaptar a novas perspectivas, sobretudo após os movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980, que reivindicavam os direitos humanos e o reconhecimento das identidades culturais de grupos minoritários, incluindo as pessoas surdas. Esse movimento culminou na adoção de uma abordagem bilíngue, que compreende a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua da pessoa surda e o português escrito como segunda língua. No entanto, a transição para esse modelo foi gradual e enfrentou resistências institucionais, como apontado por Kubaski e Moraes (2004), que destacam que a educação bilíngue só foi oficializada em 2002 com a Lei nº 10.436, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão no Brasil.

A legislação brasileira avançou ainda mais em 2005 com a promulgação do Decreto nº 5.626, que regulamentou o uso e a difusão da Libras em diversos contextos educacionais e institucionais. Esse decreto também estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da Libras nos

currículos de formação de professores e de fonoaudiólogos, promovendo uma base para a capacitação dos profissionais que atuam com a comunidade surda. Como afirmam (Silva; Spelling, 2018), essa regulamentação foi um avanço para a inclusão de surdos no sistema educacional brasileiro, pois a partir dela foram promovidas políticas que valorizavam a identidade e a cultura surda, rompendo com o modelo integracionista que desconsiderava a singularidade linguística e cultural dos surdos.

No entanto, os avanços legais e políticos não eliminam completamente as barreiras enfrentadas pelos surdos na educação. Segundo Lodi (2013), a falta de infraestrutura, a escassez de profissionais fluentes em Libras e a ausência de materiais didáticos adequados ainda dificultam a implementação efetiva da educação bilíngue em muitas escolas brasileiras. Além disso, há desafios no que se refere à formação de professores, uma vez que muitos cursos de licenciatura e pedagogia ainda não oferecem uma formação adequada sobre a educação de surdos, o que limita as práticas inclusivas e bilíngues em sala de aula. (Brasil, 2015).

Para além das políticas públicas, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de uma metodologia específica para a educação de surdos são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. De acordo com os estudos de Lacerda *et al* (2013), a educação de surdos no Brasil ainda enfrenta uma constante luta pela autonomia pedagógica e pela construção de currículos que respeitem a especificidade linguística dos alunos surdos. A educação bilíngue tem se mostrado uma alternativa promissora, mas requer investimento e conscientização de toda a comunidade escolar para que seja implementada com eficácia.

O recente Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, reforça a importância da inclusão, estabelecendo metas para assegurar o atendimento educacional especializado aos alunos surdos e a promoção de ações de formação continuada para os profissionais da educação. No entanto, como apontam Oliveira *et al.* (2022), a implementação dessas metas enfrenta obstáculos práticos e financeiros, especialmente em regiões mais remotas do Brasil, onde a falta de intérpretes e de materiais acessíveis em Libras ainda é um problema recorrente.

Logo, observa que a educação de surdos no Brasil revela uma trajetória de avanços, conquistas e desafios. Desde o modelo oralista até a implementação da educação bilíngue, nota-se um movimento de reconhecimento da língua e da cultura surda como elementos essenciais para a inclusão e para a valorização da identidade surda. A pesquisa e o desenvolvimento contínuo de políticas educacionais inclusivas são fundamentais para que a educação de surdos no Brasil se torne cada vez mais equitativa e respeitosa às especificidades dessa comunidade. Como argumenta Lacerda (1998), a educação de surdos requer não apenas legislação e políticas

públicas, mas um compromisso ético e educacional com a diversidade linguística e cultural que compõe a sociedade brasileira.

2.1.2 Marcos históricos na Educação de Surdos

Ao longo da história, a educação de surdos passou por transformações significativas, moldadas por avanços teóricos, políticas educacionais e movimentos de inclusão. O conceito de educação para surdos remonta a tempos antigos, mas o reconhecimento formal desse direito é resultado de lutas e debates intensos que aconteceram ao longo dos séculos. Segundo autores como Silva (2024), o percurso histórico da educação de surdos revela um processo de exclusão e inclusão marcado por mudanças de paradigma, indo da segregação à valorização da cultura e da identidade surda.

O primeiro marco histórico significativo no âmbito internacional foi o Congresso de Milão, em 1880, onde decidiu-se, por consenso, que o oralismo seria o método oficial para a educação de surdos, em detrimento do uso das línguas de sinais (Silva; Spelling, 2018d). Essa decisão teve repercussões profundas, especialmente no Brasil, onde o oralismo dominou as práticas educacionais até a metade do século XX. O modelo oralista enfatizava o ensino da fala e da leitura labial, desconsiderando a língua de sinais e, conseqüentemente, a identidade linguística e cultural dos surdos. Estudos apontam que essa abordagem negligenciou as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos, gerando uma barreira para o desenvolvimento pleno dessas crianças e adolescentes no ambiente escolar (Strobel, 2008a).

No Brasil, o primeiro passo na direção da valorização da língua de sinais ocorreu com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, no Rio de Janeiro, sob o nome inicial de Instituto dos Surdos-Mudos. Fundado por Hernest Huet, um professor surdo francês, o INES foi um marco, pois trouxe ao país métodos de ensino inspirados na experiência europeia, incluindo o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Mesmo com o fortalecimento do oralismo, o instituto manteve o uso de sinais entre os alunos, o que garantiu a sobrevivência de práticas que, mais tarde, influenciariam a construção de uma política linguística para os surdos (Strobel, 2008a).

A luta pelo reconhecimento da Libras no Brasil tomou novos contornos nas últimas décadas, especialmente com o surgimento de movimentos sociais que reivindicaram o direito à educação bilíngue. Foi apenas em 2002, com a promulgação da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais foi oficialmente reconhecida como língua de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil. Conforme abordado por (Strobel, 2008a), esse marco legal

estabeleceu bases para a implementação de um modelo educacional que respeitasse a especificidade linguística dos surdos, promovendo o uso da Libras como língua de instrução e o português como segunda língua, principalmente na modalidade escrita.

A inclusão da Libras como parte do currículo nacional, regulada pelo Decreto nº 5.626 de 2005, representou outro avanço, prevendo a formação de professores bilíngues e o acesso a intérpretes de Libras nos espaços educacionais. Estudos recentes indicam que essa legislação contribuiu significativamente para a melhoria do ensino para surdos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e a acessibilidade, embora ainda existam desafios para a plena implementação (Brasil, 2005).

O modelo bilíngue, defendido pela legislação, representa uma mudança paradigmática em comparação ao modelo oralista. Ele baseia-se na premissa de que os surdos possuem uma língua própria e uma identidade cultural distinta, que devem ser valorizadas e preservadas. Como aponta Moraes e Martins (2020), a educação bilíngue não apenas propicia um ambiente mais inclusivo, mas também fortalece a autoestima e a autonomia dos alunos surdos, que passam a se reconhecer como sujeitos plenos e capazes dentro da sociedade.

A partir de 2015, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os debates sobre a inclusão escolar de alunos surdos passaram a focar também nas escolas regulares, que se viram desafiadas a criar condições para o aprendizado inclusivo, assegurando o direito à educação de qualidade a todos, incluindo as minorias linguísticas, como os surdos. Almeida (1993) apontam que esse modelo inclusivo ainda enfrenta resistência e dificuldades, especialmente pela escassez de recursos humanos, como intérpretes e professores especializados em Libras. Além disso, os pesquisadores destacam a importância de uma formação continuada para que os profissionais da educação estejam aptos a atender as demandas da comunidade surda.

Dessa forma, a trajetória histórica da educação de surdos no Brasil reflete um contínuo esforço em busca de práticas mais inclusivas e respeitadas para essa comunidade. Como conclui Vygotsky (1991), os marcos históricos e as políticas educacionais estabelecidas ao longo dos anos representam conquistas importantes, embora ainda haja a necessidade de fortalecer políticas públicas que promovam a formação de profissionais qualificados e ampliem a acessibilidade nas instituições de ensino, criando uma educação verdadeiramente inclusiva para surdos e para toda a sociedade.

2.2 Reconhecimento da Libras e sua implantação na Educação

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação legítimo e fundamental para a inclusão de pessoas surdas marcou um avanço significativo nas políticas educacionais e sociais do Brasil. Instituído pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, a Libras foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira, permitindo a construção de um cenário educacional mais inclusivo e respeitoso para essa população. Conforme apontado por Freitas (2016), a valorização da Libras representa não apenas um marco jurídico, mas também uma transformação cultural que exige mudanças profundas na formação docente e nas práticas pedagógicas.

A implementação da Libras na educação demanda esforços institucionais e metodológicos para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu diretrizes específicas para a formação de professores, determinando a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de formação de educadores e em áreas afins, como fonoaudiologia. Tal medida foi fundamental para ampliar a capacidade de comunicação entre docentes e discentes surdos, criando uma base para a consolidação de um ambiente educacional inclusivo (Baiense *et al.* 2023).

No entanto, apesar do avanço legal, desafios persistem em relação à implementação prática. A carência de profissionais qualificados, a falta de materiais didáticos em Libras e a insuficiência de investimentos públicos dificultam a consolidação das políticas educacionais inclusivas. Como destaca (Baiense *et al.* 2023), ainda há uma lacuna entre o reconhecimento jurídico e a efetiva aplicação nos diferentes níveis de ensino, principalmente na educação básica.

O impacto positivo do reconhecimento da Libras vai além do aspecto educacional, pois também promove o empoderamento cultural da comunidade surda. Segundo Santana (2013), a oficialização da Libras fortalece a identidade surda, permitindo que os estudantes se sintam representados e valorizados no ambiente escolar. Tal reconhecimento contribui para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade linguística e cultural, essencial para o desenvolvimento humano e social.

Os desafios relacionados à formação de professores também são evidentes. Muitos cursos de licenciatura ainda não incluem a Libras de maneira substancial em suas grades curriculares, limitando a formação de profissionais capazes de atender adequadamente aos estudantes surdos

Os professores surdos enfrentam barreiras institucionais, como a falta de acessibilidade

em processos seletivos e a ausência de políticas de incentivo à sua inserção nas escolas.

A implementação da Libras nas instituições educacionais tem promovido uma transformação na maneira como a inclusão é abordada. Os programas bilíngues, que utilizam a Libras como primeira língua e o português como segunda língua, têm demonstrado resultados positivos na aprendizagem de estudantes surdos a expansão desses programas é limitada pela carência de recursos humanos e materiais específicos.

Outro aspecto importante refere-se à formação continuada dos intérpretes educacionais, que desempenham papel crucial no processo de inclusão. Sem uma formação adequada e atualizada, os intérpretes enfrentam dificuldades em transmitir conteúdos complexos, especialmente no ensino médio e superior.

A profissionalização e valorização desses intérpretes são essenciais para garantir a qualidade do ensino para os alunos surdos.

A mobilização da sociedade civil, particularmente das associações de surdos, tem sido fundamental para a efetivação de políticas públicas relacionadas à Libras. Essas organizações desempenham um papel estratégico na fiscalização da implementação da legislação e na promoção de campanhas de conscientização, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e dos direitos da comunidade surda.

O reconhecimento e a implementação da Libras na educação destacam-se como um avanço significativo no contexto das políticas públicas inclusivas no Brasil. Contudo, para que os direitos conquistados se tornem efetivos, é necessário superar as barreiras estruturais e culturais que ainda impedem a plena inclusão dos surdos no sistema educacional.

Quadro 4: Desafios e Avanços da Implantação da Libras na Educação

ASPECTO	DESAFIOS	AVANÇOS
Formação de Professores	Insuficiência de carga horária em Libras nos cursos de formação	Inclusão da Libras como disciplina obrigatória na formação docente
Materiais Didáticos	Escassez de recursos acessíveis em Libras	Desenvolvimento de aplicativos e plataformas digitais bilíngues
Profissionalização	Falta de incentivo para intérpretes e professores surdos	Crescimento de programas bilíngues em escolas públicas
Conscientização Social	Preconceito e desconhecimento da Libras na sociedade	Maior divulgação e aceitação da Libras como língua oficial

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O reconhecimento da Libras como língua legítima da comunidade surda e sua inserção

no contexto educacional brasileiro representam um marco na construção de uma educação mais democrática, plural e acessível. Entretanto, embora os avanços legais tenham estabelecido uma base sólida para a promoção da inclusão, a efetivação dessas políticas ainda esbarra em entraves estruturais, formativos e atitudinais. A escassez de profissionais qualificados, a limitação de recursos didáticos acessíveis e a ausência de uma formação docente robusta em Libras revelam a distância entre a legislação e sua aplicação prática no cotidiano escolar.

Nesse cenário, destaca-se a importância de um comprometimento contínuo por parte do poder público, das instituições formadoras e da sociedade civil na superação desses desafios. Investir na formação inicial e continuada de professores, na valorização dos profissionais surdos e intérpretes educacionais, bem como no fortalecimento de políticas bilíngues, são passos essenciais para assegurar que o direito à educação inclusiva se materialize de forma equitativa.

Portanto, a implementação da Libras na educação, mais do que uma exigência legal, configura-se como um imperativo ético e social que visa garantir o protagonismo, a identidade e a cidadania da pessoa surda. A continuidade e o aprimoramento das políticas públicas nesse campo são fundamentais para consolidar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade linguística e cultural no ambiente escolar.

A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco significativo para a comunidade surda brasileira ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Esta legislação consolidou o status da Libras como a língua natural das pessoas surdas, conferindo-lhe reconhecimento institucional e assegurando sua utilização nas esferas públicas, especialmente na educação, saúde e serviços de atendimento ao cidadão. O reconhecimento oficial da Libras proporcionou avanços no campo dos direitos linguísticos da população surda e estabeleceu as bases legais para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Na esteira dessa conquista legal, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a referida lei, detalhando medidas para a formação de professores bilíngues, a presença de intérpretes de Libras em instituições de ensino e a oferta de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Tal decreto também reforça a perspectiva da educação bilíngue para surdos, compreendida como uma abordagem pedagógica que considera a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa concepção reconhece as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e busca garantir a aprendizagem por meio de uma língua plenamente acessível.

A educação bilíngue para surdos parte do pressuposto de que a aprendizagem efetiva ocorre quando os estudantes têm acesso à instrução na sua língua natural. Nesse contexto, a

Libras não é apenas um recurso de mediação, mas o principal instrumento cognitivo e identitário dos sujeitos surdos. Já a Língua Portuguesa, como L2, deve ser ensinada de forma sistemática e intencional, com metodologias específicas, respeitando as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes. Dessa forma, a educação bilíngue visa não apenas a inclusão formal, mas a promoção de uma aprendizagem significativa, valorizando a identidade surda e promovendo a equidade de oportunidades educacionais. Entretanto, a implementação da educação bilíngue no Brasil enfrenta inúmeros desafios. Um dos principais entraves está na ausência de políticas públicas eficazes que garantam infraestrutura, formação docente adequada e materiais didáticos em Libras. A escassez de professores surdos ou proficientes na Libras nas redes de ensino, bem como a falta de intérpretes qualificados e de formação continuada para os profissionais envolvidos, comprometem a efetividade do modelo bilíngue nas escolas. Além disso, muitos gestores escolares e educadores ainda possuem uma compreensão limitada sobre o que realmente constitui a educação bilíngue, o que resulta em práticas pedagógicas desarticuladas e, muitas vezes, excludentes.

A inserção da educação bilíngue nas escolas tem ocorrido de maneira desigual e fragmentada, com variações significativas entre as regiões brasileiras. Em alguns estados, como o Paraná e o Rio Grande do Sul, há experiências consolidadas de escolas bilíngues com currículo estruturado e presença de professores surdos, enquanto em outros contextos, a presença da Libras se limita à atuação de intérpretes educacionais, sem uma proposta pedagógica bilíngue efetiva. Isso revela a fragilidade da política pública voltada à educação de surdos, que carece de um planejamento nacional articulado e monitoramento contínuo.

O estado do Paraná tem se destacado por experiências consistentes na educação bilíngue para surdos. Um exemplo emblemático é o Instituto Estadual de Educação para Surdos (IEES), localizado em Curitiba, que oferece um currículo estruturado com Libras como primeira língua (L1) e Português como segunda língua (L2). Há presença de professores surdos e profissionais fluentes em Libras, garantindo práticas pedagógicas alinhadas ao bilinguismo. Além disso, políticas estaduais de formação docente e concursos específicos para professores bilíngues fortalecem essa estrutura.

No Rio Grande do Sul, destaca-se a atuação da Escola Estadual Especial para Surdos Frederico Guilherme Ludwig, em Porto Alegre. A instituição opera com uma proposta bilíngue consolidada, com professores surdos atuando como modelos linguísticos e currículos adaptados às necessidades dos estudantes surdos. Há também envolvimento de instituições como a UFSM e a UFRGS na formação de profissionais especializados. O estado tem investido em formação continuada para professores e intérpretes, promovendo uma prática educacional mais inclusiva.

Quadro 5: Comparativa – Experiências de Educação Bilíngue nos Estados Brasileiros

Estado	Experiência de Referência	Características da Proposta Bilíngue	Presença de Professores Surdos	Formação Continuada
Paraná	Instituto Estadual de Educação para Surdos (IEES) – Curitiba	Currículo com Libras como L1 e Português como L2; práticas pedagógicas bilíngues; concursos específicos para docentes bilíngues.	Sim	Sim
Rio Grande do Sul	Escola Estadual Frederico Guilherme Ludwig – Porto Alegre	Atuação de professores surdos; modelo linguístico; currículo bilíngue estruturado; articulação com universidades públicas.	Sim	Sim
Outros estados	Diversas escolas da rede pública	Presença apenas de intérprete; ausência de currículo bilíngue; falta de professores surdos e de formação pedagógica específica.	Não	Em geral, não

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

No Paraná, especialmente em Curitiba, a comunidade surda tem uma longa tradição de ensino da Libras. Isso favoreceu o desenvolvimento de sinais próprios da região, que são ensinados nas escolas bilíngues, como no Instituto Estadual de Educação de Surdos (IEES). Além disso:

- Os professores surdos ensinam com base em variedades locais da Libras, o que fortalece a identidade surda regional.
- Alunos que vêm de outras regiões podem ter dificuldades no início para compreender sinais específicos do vocabulário local.

No Rio Grande do Sul, especialmente em Porto Alegre, a Escola Frederico Guilherme Ludwig tem sua própria tradição na Libras. Assim como no Paraná:

- A Libras utilizada possui regionalismos (sinais diferentes para as mesmas palavras).
- Há forte influência da comunidade surda local na construção do currículo e nos sinais usados.
- A interação com universidades como a UFRGS ajuda a documentar e refletir sobre essas variações.





Quadro 6: Impacto das Diferenças na Educação Bilíngue

ASPECTO	PARANÁ	RIO GRANDE DO SUL
Variação na Libras	Uso de sinais regionais consolidados em Curitiba e entorno.	Uso de sinais com variações próprias da comunidade surda do RS.
Desafios para estudantes	Alunos migrantes de outros estados podem enfrentar dificuldades na compreensão dos sinais.	Necessidade de adaptação por parte de alunos e professores vindos de outras regiões.
Importância da variação	Valoriza a cultura surda local e fortalece o sentimento de identidade.	Contribui para a diversidade linguística e cultural da Libras.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

As diferenças culturais e linguísticas da Libras entre o Paraná e o Rio Grande do Sul é uma estratégia excelente para ilustrar a riqueza da língua de sinais e a diversidade da comunidade surda brasileira.

Quadro 7: Diferenças Culturais e Linguísticas da Libras: Paraná × Rio Grande do Sul

	SINAL NO PARANÁ	SINAL NO RIO GRANDE DO SUL	COMENTÁRIO CULTURAL
Viajar	Movimento de mão  2	Tem duas braços de movimentos  VIAJAR	Sinalização linguística diferente PR e RS
Frio	Movimento cruzando os braços com expressão de frio moderado  3	Movimento mais enfático, com expressão facial intensa 	Mostra como o frio mais intenso no RS influencia a expressão corporal e facial.

² Viajar - <https://librasescola.blogspot.com.br>

³ Frio <https://ensinesuasmaosafalar.blogspot.com/2015/11/sinonimos-e-antonimos-em-libras.html>

Cor Branco		Mão em dedo girando no rosto movimento 	Diferente de linguísticas sinais branco Paraná e RS.
------------	---	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Outro desafio é a resistência ainda presente por parte de algumas instituições educacionais, que insistem na concepção oralista, negando o direito linguístico dos estudantes surdos à Libras. Essa postura reforça práticas assimilacionistas e dificulta o desenvolvimento de uma educação culturalmente responsiva. Além disso, a própria comunidade surda demanda maior participação nos processos de elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais, de modo a garantir que suas vozes e necessidades sejam efetivamente consideradas.

Portanto, embora a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 tenham representado conquistas fundamentais para o reconhecimento e valorização da Libras e da identidade surda, ainda há um longo caminho a ser percorrido no que se refere à consolidação de uma educação bilíngue de qualidade. É necessário avançar em ações que garantam o direito à educação em Libras desde os primeiros anos escolares, assegurando condições adequadas de ensino, formação docente bilíngue, produção de materiais acessíveis e políticas educacionais comprometidas com os direitos linguísticos e culturais dos surdos. A efetivação da educação bilíngue exige o reconhecimento da diferença como valor e não como déficit, e a promoção de práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade linguística presente na escola brasileira.

2.2.1 Legislação Nacional relacionada à Educação de Surdos

A legislação brasileira acerca da educação de surdos tem evoluído significativamente nas últimas décadas, com o objetivo de garantir os direitos dessa comunidade e promover uma educação inclusiva e equitativa. A base legal desse processo reside na Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e aponta a inclusão como um princípio fundamental para o desenvolvimento da sociedade (Brasil, 1988). Neste sentido, a Constituição já previa a necessidade de políticas públicas que assegurassem condições

⁴ Cor branco – falando com as mãos <http://libraseducandosurdos.blogspot.com.html>

adequadas para a educação das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas surdas, uma diretriz reafirmada e detalhada por legislações subsequentes.

Um marco importante na legislação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que dedica especial atenção à educação inclusiva. A LDB determina que o sistema educacional deve atender às necessidades de todos os estudantes, sendo a modalidade de Educação Especial um direito de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação. No caso específico dos surdos, a LDB foi complementada por diversas normativas que estabelecem diretrizes de atendimento educacional especializado, como a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo escolar e a formação de professores especializados (Brasil, 1996).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996) é a principal norma que organiza a educação brasileira. Ela reconhece a Educação Especial como modalidade transversal, e dentro dela, a educação de surdos é contemplada, com destaque para a valorização da Libras como primeira língua e o direito ao ensino bilíngue:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Quadro 8: Explicativo LDB

ITEM DA LDB	EXPLICAÇÃO CLARA E APLICAÇÃO
Educação Especial	É uma modalidade que atende pessoas com deficiência, como os surdos, e deve ser ofertada preferencialmente na escola comum.
Educação Bilíngue	Para os surdos, deve-se garantir o ensino em Libras como L1 (primeira língua) e Português escrito como L2.

Professor Bilíngue	A escola deve ter professores formados para ensinar em Libras e também o ensino do português na forma escrita.
Serviços de apoio	A presença de intérpretes, instrutores surdos, tradutores e recursos tecnológicos é essencial.
Direito garantido por lei	A educação bilíngue é obrigação do Estado – deve começar desde a infância e ir até o ensino superior.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Contudo, apesar das garantias legais, os desafios para a efetivação da educação bilíngue para surdos ainda são numerosos. Em muitas regiões brasileiras, a implementação dessa política ocorre de maneira fragmentada e desigual. A prática educacional para surdos, em boa parte das redes de ensino, ainda está fortemente vinculada à presença de intérpretes educacionais em salas de aula comuns, sem a devida adequação curricular, ausência de professores surdos ou bilíngues, e desconsideração das metodologias visuais e gestuais que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda.

A ausência de um plano nacional articulado que oriente, monitore e garanta a implementação de escolas bilíngues para surdos revela a fragilidade da política pública na área. Apesar de a legislação apontar para a obrigatoriedade de uma educação linguística e culturalmente adequada, observa-se que essa efetivação depende, em grande medida, das iniciativas locais, como ocorre nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, onde há experiências consolidadas de escolas bilíngues. Nessas localidades, a presença de professores surdos, o uso da Libras como língua de instrução e a valorização da cultura surda nas propostas pedagógicas indicam um compromisso mais concreto com o que está previsto na LDB.

Em contrapartida, em muitos municípios e estados brasileiros, a política bilíngue ainda não é realidade. A Libras, quando presente, restringe-se à atuação do intérprete, o que acaba por comprometer o protagonismo linguístico do estudante surdo e sua plena participação nos processos educativos. Tal cenário reforça a necessidade de uma leitura crítica e propositiva da LDB, no sentido de cobrar sua efetiva implementação e promover ações que assegurem a equidade educacional para a população surda em todas as regiões do país.

Conforme destaca Lodi (2013), a criação do Decreto nº 5.626, de 2005, representou um avanço ao estabelecer que a Libras deveria ser ensinada em cursos de formação de professores e incluída em todos os níveis de ensino. Esse decreto fortalece a identidade e cultura da comunidade surda, reconhecendo a Libras como uma língua oficial e promovendo a formação de profissionais capacitados para atender às necessidades educacionais dos surdos (Brasil,

2005). A partir dessa normativa, a Libras passou a ser oficialmente adotada nos sistemas de ensino, e as instituições foram obrigadas a garantir intérpretes e adaptações curriculares para atender adequadamente os estudantes surdos.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 2015, estabelece garantias adicionais de acessibilidade e inclusão no ambiente escolar, abrangendo desde a acessibilidade física até recursos didáticos e tecnológicos específicos para a inclusão. Segundo Lodi (2013), a LBI reforça o entendimento de que a educação inclusiva deve ir além de simples adaptações físicas, integrando abordagens metodológicas e práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral do aluno surdo. Nesse contexto, a LBI regulamenta o direito de acesso e permanência no ensino, exigindo que as instituições de ensino se adaptem para atender as especificidades dos estudantes surdos.

Quadro 9: Principais Disposições do Decreto nº 5.626/2005

DISPOSIÇÃO	DESCRIÇÃO
Uso de Libras	Obrigatoriedade do uso de Libras em ambientes escolares
Formação de docentes e intérpretes	Formação obrigatória de profissionais em Libras em cursos de licenciatura
Apoio ao estudante surdo	Garantia de intérpretes e recursos pedagógicos específicos para o atendimento das demandas dos surdos

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A implementação das disposições legais, no entanto, enfrenta desafios significativos no que se refere à formação de professores e intérpretes em Libras, uma vez que a falta de profissionais qualificados e a escassez de materiais didáticos adaptados ainda são barreiras importantes no cenário educacional (Silva, 2024). Segundo pesquisa de Vieira e Cirino (2024), publicada em um capítulo e livro, a ausência de uma formação continuada e adequada para educadores em Libras compromete a eficácia do processo inclusivo, destacando a necessidade de políticas públicas que incentivem a criação de programas de capacitação específicos e contínuos para os profissionais da educação.

Outro ponto crucial é o Decreto nº 10.502, de 2020, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial e assegura que a modalidade de educação especial deve atender aos alunos surdos desde a educação infantil até o ensino superior. Este decreto, como afirma Oliveira

(2022), busca reforçar a inclusão ao regulamentar a disponibilização de intérpretes e sistemas de apoio adequados para que os estudantes surdos possam acessar o conteúdo escolar em igualdade de condições. No entanto, Oliveira (2022) observa que ainda existem lacunas na implementação efetiva dessa política, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico e ao desenvolvimento de currículos específicos para surdos.

Neste sentido, observa-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva compreende que cabem à educação especial os processos educacionais desses estudantes surdos, traçando como diretriz para essa educação, que:

[...] para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (Brasil, 2008, p. 17).

Assim, embora o direito dos alunos surdos à educação bilíngüe seja também reconhecido no documento da Política de Educação Especial, tal educação é caracterizada como "o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais" (Brasil, 2008, p. 17), além de haver o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos. Logo, para além dos aspectos legais, a realidade cotidiana da comunidade surda nas instituições de ensino reflete que ainda há um longo caminho a percorrer para que as disposições legislativas sejam efetivamente implementadas e alcancem a totalidade dos alunos. A efetividade das leis depende de uma maior articulação entre os órgãos gestores e as instituições de ensino, bem como de investimentos na formação de profissionais e na aquisição de recursos que promovam a acessibilidade, tais como materiais didáticos em Libras e plataformas digitais adaptadas. Constatou-se que a ausência de recursos adequados ainda gera desigualdades no acesso à educação para os estudantes surdos, reforçando a necessidade de ajustes na política educacional.

A legislação nacional brasileira em relação à educação de surdos evoluiu consideravelmente, mas ainda enfrenta desafios para garantir uma inclusão plena e eficaz. A implementação prática dessas normas continua a demandar esforços tanto do governo quanto das instituições de ensino, além de incentivos à formação de profissionais capacitados em Libras. Somente com a integração de esforços será possível assegurar que a educação inclusiva se torne uma realidade para todos os estudantes surdos, atendendo às suas necessidades específicas e promovendo o desenvolvimento integral desse grupo dentro da sociedade.

(Marilene e Meyer, 2016).

A educação bilíngue para surdos se baseia em pressupostos linguísticos, socioculturais e pedagógicos que reconhecem a surdez não como deficiência em si, mas como uma diferença linguística e cultural. A proposta busca garantir que os estudantes surdos tenham acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural, respeitando sua identidade e promovendo uma aprendizagem significativa. No entanto, a efetivação dessa política enfrenta diversos obstáculos, entre eles a escassez de professores surdos e de profissionais com fluência em Libras, a ausência de materiais didáticos adequados e a falta de infraestrutura nas instituições de ensino.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, surge como um importante instrumento de planejamento e articulação de políticas educacionais no país. O PNE estabelece metas para o decênio 2014–2024, entre as quais destacam-se aquelas voltadas à promoção da educação inclusiva e da valorização da diversidade. A Meta 4, por exemplo, compromete-se a “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2014).

Ainda que a redação da Meta 4 priorize a inclusão na rede regular, suas estratégias abrem possibilidade para o fortalecimento de modelos bilíngues, como se observa na Estratégia 4.9⁵, que recomenda a oferta de escolas e classes bilíngues para surdos, com profissionais capacitados, uso da Libras como L1 e ensino do português como L2. Isso demonstra o reconhecimento, em âmbito legal e político, da especificidade da educação de surdos e da necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas. No entanto, a efetivação dessa meta tem sido desigual no território nacional, com avanços pontuais e experiências ainda incipientes.

A implementação da educação bilíngue nas escolas públicas brasileiras enfrenta entraves estruturais e políticos. Em muitos municípios, ainda prevalece uma concepção integradora genérica, que não considera a singularidade linguística dos estudantes surdos.

Além disso, há resistência de parte dos sistemas de ensino em instituir escolas bilíngues, sob o argumento da inclusão plena, desconsiderando que, para os surdos, estar incluído é ter acesso pleno à linguagem, ao conteúdo e à participação. A presença de intérpretes, quando não

⁵ A Estratégia 4.9 do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) prevê a **oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e português escrito como segunda, em escolas e classes bilíngues para surdos**, com profissionais qualificados e uso de recursos visuais e tecnológicos adequados, respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

acompanhada de professores proficientes em Libras e de uma proposta pedagógica adequada, revela-se insuficiente para garantir uma educação bilíngue de qualidade.

A legislação avança no reconhecimento dos direitos da população surda, mas a prática educacional ainda precisa se consolidar. A ausência de um plano nacional específico para a educação bilíngue e a falta de financiamento adequado dificultam a expansão e o fortalecimento de políticas públicas voltadas para esse público. A comunidade surda continua a demandar maior participação na elaboração dessas políticas, bem como ações que respeitem sua cultura, identidade e língua.

Dessa forma, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e o Plano Nacional de Educação constituem pilares importantes para a promoção de uma educação mais justa e inclusiva. No entanto, para que esses marcos legais se traduzam em práticas efetivas, é necessário investir em formação docente, infraestrutura escolar, produção de materiais bilíngues e, sobretudo, no reconhecimento da Libras como direito linguístico inegociável da comunidade surda. A educação bilíngue não deve ser vista como uma exceção, mas como um modelo legítimo e necessário à garantia do direito à educação em sua plenitude.

2.3 Políticas de Formação de Professores para a Educação de Surdos

As políticas de formação de professores para a educação de surdos no Brasil representam um campo estratégico para a consolidação de uma educação inclusiva e equitativa. Desde a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, até o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta sua implementação, o cenário educacional brasileiro tem avançado em aspectos normativos e institucionais. No entanto, a efetividade dessas políticas exige não apenas ações legislativas, mas também a construção de diretrizes claras e aplicáveis para a formação de docentes habilitados para o ensino em Libras e para o trabalho com alunos surdos em diferentes níveis de escolarização.

A formação inicial de professores enfrenta desafios relacionados à insuficiência de currículos acadêmicos que contemplem a Libras de forma obrigatória e abrangente. Muitas instituições de ensino superior ainda tratam a disciplina de Libras como optativa, o que dificulta a formação de profissionais preparados para atuar na educação inclusiva. Esse cenário contrasta com a legislação vigente, que prevê a obrigatoriedade da Libras nos cursos de formação de professores, mas cuja implementação carece de fiscalização e incentivo governamental.

Além disso, o Programa Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (2008) delineou estratégias para a formação continuada de professores, com foco no atendimento educacional especializado (AEE) e na inclusão de estudantes com deficiência em classes regulares. Entretanto, estudos como os de Almeida (2020) apontam que a formação continuada muitas vezes se restringe a oficinas pontuais, sem aprofundamento teórico ou práticas pedagógicas consistentes. Isso cria uma lacuna entre o que é idealizado nas políticas e o que ocorre na prática docente.

Entretanto, embora o Decreto nº 5.626/2005 estabeleça entre outras determinações, que todos os cursos de licenciatura e Pedagogia devem incluir em seus currículos a disciplina de Libras, determinando a formação de professores bilíngues para atuar no ensino de surdos, conforme analisa Mendes (2020), a execução dessa política esbarra em dificuldades como a escassez de docentes fluentes em Libras e a falta de infraestrutura para a formação bilíngue. Para ampliar a formação de professores, o Ministério da Educação (MEC) tem implementado iniciativas como o Programa de Apoio à Formação de Professores em Educação Especial (2014), que visa capacitar educadores por meio de parcerias com universidades federais. Apesar desses esforços, os impactos das políticas ainda são limitados, especialmente em regiões menos favorecidas economicamente, onde a oferta de cursos voltados à educação bilíngue é reduzida.

2.3.1 Formação inicial e continuada de professores

A formação inicial e continuada de professores que atuam na educação de surdos é um dos pilares fundamentais para a consolidação de uma política educacional inclusiva e bilíngue no Brasil. Diante dos marcos legais que reconhecem os direitos linguísticos da comunidade surda – como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 –, torna-se imprescindível garantir a existência de profissionais qualificados, com domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e preparo para lidar com as especificidades da surdez em ambientes escolares diversos.

Dessa forma, a formação de professores para o ensino de línguas, especialmente no contexto da educação de surdos, deveria ocupar lugar central nos documentos orientadores. O Decreto nº 5.626/05 dedica um capítulo específico à formação docente, com ênfase tanto na preparação do professor de Libras quanto na formação voltada ao ensino da língua portuguesa como segunda língua. No tocante ao ensino de Libras, o decreto vincula essa formação à atuação nos diversos níveis da educação e estabelece a prioridade de pessoas surdas em todos os processos formativos, garantindo que a Libras seja ensinada e aprendida por meio de seus próprios usuários.

Art. 4º: A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º: A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe (Brasil, 2005).

Assim, conforme o Decreto, torna-se evidente que o docente que atua com alunos surdos deve possuir formação específica não apenas em Libras, mas também no ensino da língua portuguesa como segunda língua, o que implica a inclusão dessa temática como disciplina obrigatória nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas em Letras – Língua Portuguesa.

A formação inicial de professores para atuar com surdos se dá, prioritariamente, por meio de dois caminhos: os cursos de **Licenciatura em Letras-Libras** e os cursos de **Pedagogia com habilitação ou ênfase em Libras**. A Licenciatura em Letras-Libras, criada inicialmente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2006, foi um marco importante para a formação de professores surdos e ouvintes com fluência na Libras. Desde então, outras instituições federais passaram a ofertar o curso em diferentes modalidades, presenciais e a distância, possibilitando maior alcance nacional. O curso forma profissionais para atuar tanto no ensino da Libras como primeira língua para surdos quanto no ensino da Libras como segunda língua para ouvintes.

Apesar dos avanços, a quantidade de profissionais formados ainda é insuficiente para atender à demanda das redes públicas de ensino. Além disso, nem todos os egressos da Licenciatura em Letras-Libras atuam diretamente nas escolas, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que incentivem sua inserção no mercado educacional, especialmente nas escolas bilíngües ou em classes específicas para surdos.

No campo da Pedagogia, algumas universidades têm oferecido formações com componentes curriculares em Libras ou mesmo com habilitação em Educação Bilíngüe. No entanto, tais iniciativas ainda são pontuais e não abrangem todo o território nacional, sendo mais frequentes nas regiões Sul e Sudeste. Grande parte dos cursos de Pedagogia ainda trata a Libras como uma disciplina isolada, sem articulação com o restante do currículo, o que compromete a formação de professores verdadeiramente preparados para atuar em contextos bilíngües.

Em termos de formação continuada, o cenário também apresenta desafios. Muitos

professores da educação básica que atendem estudantes surdos não possuem fluência em Libras nem formação específica sobre surdez, sendo frequentemente alocados de maneira improvisada para exercer uma função que exige preparo técnico, sensibilidade cultural e domínio linguístico. Nesse sentido, programas de capacitação continuada oferecidos por secretarias de educação, universidades e institutos federais têm buscado suprir essas lacunas. No entanto, a carga horária, o aprofundamento teórico-metodológico e a regularidade dessas formações são muitas vezes insuficientes.

Há uma desarticulação entre a formação inicial e a continuada, o que dificulta a construção de uma trajetória formativa coerente e progressiva. A ausência de um currículo nacional específico para a formação de professores bilíngues e de orientações curriculares voltadas à educação de surdos colabora para a manutenção de práticas pedagógicas pouco inclusivas e descontextualizadas das necessidades reais dos estudantes surdos.

Outro ponto relevante é a formação dos intérpretes educacionais de Libras, que muitas vezes são confundidos com professores ou assumem funções pedagógicas para as quais não foram preparados. A atuação do intérprete em sala de aula requer formação técnica específica e articulação com os docentes, a fim de garantir a mediação linguística de forma eficaz, sem substituir o papel do professor bilíngue.

A implementação da educação bilíngue para surdos demanda, portanto, um investimento contínuo na formação docente, tanto inicial quanto continuada, considerando as dimensões linguísticas, culturais e pedagógicas que permeiam o processo educativo. É essencial que os cursos de formação contem com professores surdos como protagonistas no processo formativo, reforçando a representatividade e a legitimidade da Libras como língua de instrução e de interação escolar.

Faz-se necessário que políticas públicas garantam incentivos à formação desses profissionais, com bolsas de estudo, programas de residência pedagógica bilíngue, ampliação de polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁶ com oferta de Letras- Libras, e a criação de centros de referência em formação bilíngue. A valorização da carreira, por meio de planos de cargos e salários, concursos públicos específicos e acompanhamento pedagógico, também é imprescindível para fortalecer a permanência e a qualidade da atuação docente.

Por fim, é importante destacar que a formação de professores para a educação de surdos

⁶ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema de ensino superior a distância coordenado pela CAPES, que visa democratizar o acesso à formação docente em regiões com menor oferta presencial de cursos superiores. A inclusão do curso de **Licenciatura em Letras-Libras** em polos da UAB contribuiu significativamente para ampliar a formação de professores bilíngues em todo o território nacional, especialmente em localidades distantes dos grandes centros, onde há escassez de profissionais fluentes em Libras

não pode se limitar ao domínio da Libras. Trata-se de um processo complexo, que exige compreensão da cultura surda, conhecimento de metodologias visuais e práticas pedagógicas diferenciadas. A construção de uma escola bilíngue de qualidade está diretamente relacionada à presença de professores bem formados, comprometidos com os princípios da inclusão, da equidade e do respeito à diversidade linguística.

3 DESAFIOS E PROPOSTAS PARA O ENSINO DE LIBRAS

A consolidação da Libras como disciplina obrigatória na formação de professores e sua presença em contextos escolares sinalizam avanços importantes nas políticas educacionais voltadas à inclusão da pessoa surda. No entanto, a efetivação do ensino de Libras enquanto prática pedagógica encontra uma série de desafios que impactam diretamente a qualidade da aprendizagem e a promoção de uma educação bilíngue de fato. Entre esses desafios, destacam-se a insuficiência na formação docente, a escassez de materiais didáticos acessíveis, as limitações estruturais das instituições de ensino, além das barreiras linguísticas e culturais ainda presentes no ambiente escolar.

O ensino de Libras, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, requer a adoção de abordagens metodológicas que respeitem a singularidade linguística e cultural da comunidade surda, promovendo uma prática pedagógica que vá além da mera instrumentalização da língua de sinais. É necessário pensar estratégias que considerem o aluno surdo como sujeito de direito, capaz de desenvolver-se integralmente em um ambiente que reconheça e valorize sua língua natural.

Nesta seção, pretende-se refletir sobre os principais entraves enfrentados na prática docente quanto ao ensino de Libras, bem como apresentar propostas e estratégias pedagógicas que possam contribuir para um ensino mais inclusivo.

3.1 Desafios no Ensino de Libras

A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão trouxe à tona a necessidade de políticas educacionais voltadas à formação de professores capazes de atuar no processo de ensino e aprendizagem da língua. A partir da promulgação da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, instaurou-se um marco legal que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda no Brasil e, por consequência, demandou dos sistemas de ensino a criação de programas de capacitação docente. No entanto, os desafios que envolvem a formação de professores de Libras permanecem complexos, exigindo reflexões sobre currículo, infraestrutura, metodologias e, sobretudo, sobre a inclusão social.

As políticas públicas de educação no Brasil têm buscado responder às necessidades de formação docente em Libras, criando cursos de graduação, especializações e ofertando

disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura e pedagogia. O Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo 3º, determinou que a Libras se tornasse disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, bem como nos cursos de fonoaudiologia, o que representou um avanço significativo no cenário educacional inclusivo.

No entanto, a simples inserção da disciplina nos currículos não tem garantido a efetiva preparação dos futuros docentes. Muitos cursos oferecem carga horária reduzida e tratam a Libras de modo periférico, sem integrá-la a um projeto pedagógico consistente. Assim, observa-se uma distância entre a prescrição legal e a realidade prática, revelando o descompasso entre a formulação de políticas e sua implementação. Logo, destaca-se a carência de professores proficientes em Libras e a escassez de materiais didáticos adaptados. Essa realidade é agravada pela falta de articulação entre as universidades e as redes de ensino, dificultando a inserção dos futuros professores em contextos práticos de ensino inclusivo durante a formação inicial (Fernandes e Perlin, 2017).

No entanto, a insuficiência de profissionais qualificados para ministrar a disciplina de Libras e a formação inicial dos docentes, em muitos casos, não contempla o domínio linguístico necessário, resultando em um ensino superficial. Além disso, a falta de material didático acessível e a escassez de centros de pesquisa voltados à produção de conhecimento científico sobre Libras dificultam o desenvolvimento de metodologias consistentes.

A formação continuada também se apresenta como um ponto crítico. Professores em exercício encontram barreiras para participar de cursos de capacitação devido a sobrecarga de trabalho, ausência de políticas de incentivo e restrições financeiras. Como afirma Quadros (2006, p. 62):

A formação de professores de Libras demanda políticas consistentes que articulem teoria e prática, contemplando não apenas o aspecto linguístico, mas também cultural, social e pedagógico, para que o professor possa atuar com competência em contextos de diversidade.

Essa perspectiva evidencia que o ensino de Libras não deve restringir-se a um processo meramente linguístico, mas integrar dimensões identitárias e culturais da comunidade surda. Por outro lado, iniciativas que promovem a parceria entre universidades, escolas e associações de surdos têm mostrado resultados promissores. Essas parcerias possibilitam que os professores em formação tenham contato direto com as comunidades surdas e desenvolvam uma compreensão mais profunda sobre suas necessidades educacionais e culturais.

Os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas

com Surdez (CAS) desempenham papel fundamental no fortalecimento das políticas de formação de professores e na consolidação de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da Libras em diferentes níveis de ensino. Criados a partir das diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias Estaduais de Educação, os CAS têm como principal objetivo oferecer formação continuada a professores, intérpretes, instrutores surdos e demais profissionais da rede pública de ensino, promovendo o aprimoramento linguístico e metodológico necessário à educação bilíngue de surdos.

Esses centros constituem-se como espaços de referência linguística e cultural, voltados tanto para a difusão da Libras quanto para a valorização da identidade surda. Sua atuação ultrapassa a dimensão técnica, pois envolve também a sensibilização das comunidades escolares para a importância da língua de sinais como meio legítimo de comunicação e de ensino. Através de cursos, oficinas, palestras e assessoramentos pedagógicos, os CAS contribuem diretamente para a formação de professores ouvintes e surdos, fomentando práticas pedagógicas inclusivas e interculturais.

Os CAS oferecem cursos de Libras em diferentes níveis — básico, intermediário e avançado — destinados a professores, gestores e servidores públicos. Além disso, promovem cursos de aperfeiçoamento voltados à interpretação educacional, tradução/interpretação de Libras-Português e didática bilíngue, capacitando profissionais para atuarem em contextos inclusivos. Esses espaços configuram-se como ambientes de formação continuada, nos quais o conhecimento é construído coletivamente a partir da troca de experiências entre surdos e ouvintes.

A proposta pedagógica dos CAS é sustentada por princípios bilíngues e interculturais, reconhecendo a importância da Libras como língua de instrução e de acesso ao conhecimento. Assim, suas atividades não se limitam ao ensino de sinais, mas envolvem também discussões teóricas sobre cultura surda, políticas linguísticas e práticas educativas inclusivas. Em consonância com as políticas de formação docente, os CAS contribuem para que a Libras seja compreendida não como instrumento, mas como língua legítima, portadora de cultura e identidade.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 112) afirmam que:

Os Centros de Apoio ao Surdo (CAS) configuram-se como espaços de resistência e de consolidação da educação bilíngue no Brasil. Neles, a Libras é vivenciada em sua plenitude, e os profissionais têm a oportunidade de aprender com sujeitos surdos, em contextos reais de comunicação, fortalecendo tanto a dimensão linguística quanto a dimensão cultural da formação docente.

O político e pedagógico dos CAS, cuja atuação amplia as possibilidades de formação crítica e reflexiva dos professores. O contato direto com instrutores surdos e intérpretes experientes possibilita uma aprendizagem significativa e situada, que transcende os limites da formação teórica tradicional.

A parceria entre as universidades, as secretarias de educação e os CAS tem se mostrado uma estratégia eficaz para o aprimoramento da formação docente. Muitos cursos de licenciatura e pedagogia estabelecem cooperação com os CAS para a realização de estágios, oficinas e cursos complementares de Libras, promovendo a articulação entre teoria e prática. Essa colaboração contribui para a superação das lacunas existentes nos currículos das instituições formadoras, especialmente no que se refere à vivência da língua em contextos reais e à convivência com a comunidade surda.

Além disso, os CAS funcionam como núcleos de produção e difusão de materiais pedagógicos bilíngues, elaborando vídeos, apostilas, glossários e dicionários visuais que auxiliam no ensino da Libras e na sensibilização de professores da educação básica. Essas ações fortalecem o compromisso com a acessibilidade comunicacional e com a democratização do conhecimento linguístico.

Conforme explica Lodi (2013, p. 137),

[...] a formação docente voltada à educação de surdos não pode se restringir ao espaço acadêmico. É nos espaços de convivência e prática com a língua — como os CAS — que se produz o verdadeiro encontro intercultural, no qual a diferença é compreendida não como obstáculo, mas como potência pedagógica.

Nesse sentido, os CAS constituem-se como territórios de aprendizagem, de trocas culturais e de reconstrução de saberes, sendo essenciais para a consolidação das políticas públicas de educação inclusiva.

Embora sua contribuição seja reconhecida, os CAS ainda enfrentam desafios que comprometem a ampliação e a continuidade de suas ações. A falta de recursos financeiros, a carência de profissionais surdos formados e a desvalorização institucional de seu trabalho são fatores que limitam o alcance de suas atividades. Além disso, a ausência de articulação efetiva entre as políticas nacionais e as ações locais impede a uniformização de diretrizes pedagógicas e a criação de uma rede integrada de formação bilíngue.

Apesar desses obstáculos, o impacto dos CAS na formação docente é inegável. Eles representam espaços de transformação, onde a Libras é vivenciada em sua dimensão linguística e cultural, contribuindo para a formação de professores mais sensíveis, críticos e preparados para atuar em uma perspectiva inclusiva. Fortalecer esses centros, portanto, significa fortalecer

a própria política de educação bilíngue e o compromisso social com a diversidade linguística.

O uso de tecnologias assistivas também se apresenta como uma possibilidade relevante para a formação e atuação dos professores. Ferramentas como aplicativos de tradução de Libras e plataformas de ensino a distância podem ampliar o acesso à formação continuada e à troca de experiências entre educadores de diferentes regiões do país.

As instituições de ensino superior têm papel estratégico na implementação das políticas de formação docente em Libras. Cabe a elas estruturarem currículos que assegurem carga horária suficiente, além de investir em pesquisas e na formação de intérpretes e tradutores. Entretanto, muitas universidades ainda enfrentam dificuldades de infraestrutura, falta de docentes surdos em seus quadros e carência de financiamento público.

A presença de professores surdos no ensino de Libras é um aspecto central, pois possibilita que os estudantes entrem em contato direto com a língua em sua forma viva e autêntica. Além disso, amplia a valorização da cultura surda no ambiente acadêmico, fortalecendo a construção de uma educação bilíngue efetiva.

A implementação da Libras nas escolas também enfrenta obstáculos práticos. Muitas instituições não possuem recursos humanos preparados para atender alunos surdos, e o número reduzido de intérpretes de Libras dificulta a garantia da acessibilidade. Esse cenário aponta para a necessidade de políticas mais amplas, que articulem formação docente, contratação de profissionais especializados e investimentos em tecnologia assistiva.

Outro ponto crucial é o preconceito linguístico ainda existente. Muitos profissionais da educação tratam a Libras como um recurso acessório, e não como uma língua plena. Essa postura impacta diretamente a aprendizagem dos estudantes surdos, limitando sua participação nos processos educativos. Para superar esse desafio, é preciso promover campanhas de conscientização e estimular a formação de uma cultura escolar inclusiva.

As políticas de formação de professores em Libras representam avanços importantes no campo educacional, mas ainda estão longe de garantir uma prática efetivamente inclusiva. A ausência de um plano nacional contínuo de capacitação e a falta de acompanhamento na execução das políticas são entraves persistentes. Como observa Strobel (2008, p. 45):

A luta da comunidade surda pelo reconhecimento da Libras não termina com a oficialização da língua; ela se estende na busca por práticas pedagógicas que assegurem a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças.

Esse depoimento demonstra que a questão vai além da legislação: envolve a transformação de mentalidades, a superação de barreiras estruturais e o fortalecimento de uma

educação que valorize a diversidade. Neste sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior, os gestores educacionais e os próprios docentes compreendam que a formação para a inclusão não é uma etapa pontual, mas um processo contínuo que acompanha toda a trajetória profissional. Dessa forma, será possível construir um sistema educacional que respeite as singularidades dos estudantes surdos e garanta o seu direito à educação de qualidade.

3.2 Estratégias pedagógicas para se pensar o Ensino de Libras

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em contextos bilíngues requer a adoção de estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades linguísticas, cognitivas e culturais tanto dos estudantes surdos, para os quais a Libras é primeira língua (L1), quanto dos estudantes ouvintes, para quem a Libras é segunda língua (L2). Essa distinção é fundamental para a construção de práticas educativas eficazes e coerentes com os princípios da educação bilíngue, a qual pressupõe a coexistência e o respeito entre duas línguas de modalidades distintas — a língua de sinais e a língua portuguesa.

Para o estudante surdo, a Libras constitui-se como meio de acesso ao conhecimento, à cultura e à socialização. É por meio dela que o sujeito surdo constrói sua identidade, desenvolve o pensamento abstrato e participa ativamente das práticas comunicativas e discursivas da comunidade surda. Nesse sentido, o ensino de Libras como L1 deve priorizar o fortalecimento das competências linguísticas e discursivas, bem como o reconhecimento da língua como elemento constitutivo da cultura surda.

De acordo com Skliar (1998, p. 43),

[...] a educação de surdos, quando mediada por sua língua natural, possibilita o desenvolvimento pleno do sujeito e sua inserção crítica no mundo. Negar ao surdo o direito à língua de sinais é negar-lhe o direito à própria constituição de sujeito histórico e social.

Assim, as estratégias pedagógicas voltadas aos surdos devem privilegiar práticas visuais, interativas e culturalmente situadas, que estimulem a produção e compreensão de textos em Libras. Entre essas estratégias, destacam-se:

- **Uso de narrativas visuais e performances em Libras:** histórias contadas por surdos, vídeos e dramatizações contribuem para o desenvolvimento da fluência linguística e da consciência narrativa.
- **Ambientes visuais ricos:** o uso de recursos visuais (cartazes, vídeos, imagens, objetos concretos) e de tecnologias digitais favorece a construção de significados em

uma língua de modalidade viso-espacial.

- **Interação entre pares surdos:** a troca linguística entre estudantes surdos, mediada por professores ou instrutores surdos, potencializa a aquisição natural da Libras como língua materna.
- **Valorização da cultura surda:** incluir nas aulas aspectos da história, da arte, da literatura surda e da identidade coletiva reforça o pertencimento cultural e a autoestima linguística dos alunos.

Essas estratégias possibilitam a formação de sujeitos surdos críticos e autônomos, capazes de transitar entre contextos surdos e ouvintes sem perder sua referência identitária e linguística.

No caso dos estudantes ouvintes, a Libras é aprendida como segunda língua (L2), e sua aprendizagem apresenta desafios específicos, sobretudo por se tratar de uma língua de modalidade distinta da oral-auditiva. O ensino de Libras para ouvintes requer metodologias que valorizem a experiência visual e o contato direto com usuários proficientes da língua, favorecendo a imersão linguística e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Quadros (2004, p. 57) enfatiza que

[...] ensinar Libras para ouvintes é um exercício de desconstrução da lógica oral-auditiva e de construção de uma nova forma de perceber e expressar o mundo, mediada pelo corpo, pelo espaço e pelo olhar.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas voltadas para o ensino de Libras como L2 devem priorizar metodologias comunicativas e experiências práticas, tais como:

- **Abordagem comunicativa visual:** o foco recai sobre o uso funcional da língua, estimulando situações comunicativas reais e contextualizadas.
- **Contato com a comunidade surda:** a interação com surdos em eventos, palestras e produções culturais amplia o repertório linguístico e cultural dos aprendizes.
- **Uso de vídeos e dicionários digitais:** a exposição contínua à Libras em diferentes contextos visuais contribui para a internalização de sinais, expressões faciais e estruturas gramaticais.
- **Jogos e dinâmicas corporais:** atividades lúdicas e expressivas, como jogos teatrais e simulações comunicativas, facilitam o aprendizado e reduzem barreiras linguísticas.
- **Ensino contrastivo:** comparar estruturas da Libras e do português (diferenças morfosintáticas, espaciais e semânticas) auxilia o aprendiz ouvinte na compreensão

da lógica da língua de sinais.

Essas estratégias visam à formação de professores e estudantes ouvintes sensíveis às diferenças linguísticas e culturais, capazes de interagir de forma respeitosa e eficiente com a comunidade surda.

O ensino de Libras, tanto como L1 quanto como L2, deve estar ancorado em uma perspectiva bilíngue e intercultural, em que o diálogo entre as línguas e culturas não se dá por meio da substituição, mas da coexistência e do reconhecimento mútuo. Essa abordagem permite que surdos e ouvintes aprendam juntos, troquem experiências e construam significados em uma relação de alteridade.

Lodi (2013, p. 121) argumenta que:

O ensino bilíngue é mais do que um espaço de aprendizagem linguística; é um espaço político de reconhecimento e de legitimação das diferenças. Ao valorizar a Libras e o português como línguas de instrução e de interação, a escola se torna um território de encontro e de construção coletiva do saber.

Nessa perspectiva, o professor de Libras deve atuar como mediador intercultural, promovendo práticas pedagógicas que articulem as dimensões linguística, social e cultural da educação de surdos. O uso de recursos tecnológicos, como plataformas digitais e aplicativos bilíngues, também representa uma estratégia inovadora e inclusiva para o ensino de Libras, permitindo maior acessibilidade e diversidade de materiais didáticos.

A efetividade das estratégias pedagógicas depende diretamente da formação crítica do professor de Libras. Esse profissional deve possuir não apenas o domínio da língua, mas também a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem que envolvem línguas de modalidades distintas. É imprescindível que os cursos de formação de professores contemplem disciplinas de linguística aplicada à Libras, didática bilíngue, cultura surda e tecnologias educacionais acessíveis.

Segundo Fernandes (2008, p. 85), “o professor de Libras é um agente político da inclusão, cuja atuação transcende o ensino da língua, pois ele representa a presença da diferença linguística na escola e promove o reconhecimento da diversidade humana como valor pedagógico”. Assim, a atuação docente no ensino de Libras deve ser orientada por princípios éticos, linguísticos e sociais, comprometidos com a valorização da diferença e com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

1. Imersão visual guiada:

A imersão visual guiada constitui-se como uma estratégia pedagógica essencial no ensino de Libras, especialmente quando se busca favorecer a aquisição linguística por meio de práticas que priorizam o input compreensível e a atenção visual contínua. Diferentemente de metodologias que recorrem ao suporte oral- auditivo, esta abordagem fundamenta-se na criação de ambientes comunicativos 100% visuais, nos quais todas as interações, instruções, explicações e feedbacks são mediadas exclusivamente por sinais, expressões faciais e recursos gestuais. Conforme indicado por Fernandes (2015, p. 87), a centralidade do canal visual é “condição basilar para a constituição da experiência linguística dos sujeitos surdos”, reafirmando a necessidade de espaços pedagógicos que respeitem e potencializem esse modo de apreensão do mundo.

A construção de períodos delimitados de imersão visual permite ao estudante desenvolver um foco atencional calibrado, necessário para acompanhar simultaneamente os sinais, as pistas não manuais e o contexto interacional. Pesquisas realizadas por Lacerda (2016, p. 112) destacam que o processamento visual, quando estimulado de forma contínua, contribui para maior rapidez de reconhecimento dos parâmetros fonológicos da língua de sinais, fortalecendo as bases perceptivas da aprendizagem. Assim, a implementação de rotinas sistematizadas de imersão torna-se um recurso metodológico capaz de desenvolver competências visuais refinadas, imprescindíveis para a fluência em Libras.

Outro elemento fundamental da imersão visual guiada são as regras de atenção visual. Tais regras, quando explicitadas previamente, funcionam como balizadores comportamentais que garantem a eficácia comunicativa do ambiente visual. Entre as regras mais recorrentes, destacam-se: manter o olhar direcionado ao sinalizador; evitar dispersões que quebrem a continuidade da cena visual; utilizar gestos convencionados para solicitar a palavra; e recorrer à sinalização constante para confirmar entendimento. Como aponta Quadros (2019, p. 54), “a atenção compartilhada e sustentada constitui um dos pilares da enunciação sinalizada, pois permite que a língua circule sem rupturas e com precisão semântica”.

A sinalização constante, por sua vez, compõe o cerne do input compreensível, alinhado aos pressupostos de Krashen (1982, p. 21), que defende que a aquisição de língua ocorre de forma natural quando o aprendiz é exposto a conteúdos significativos e contextualizados, acessíveis a partir de seus conhecimentos prévios. No contexto da Libras, tal input não se relaciona apenas à transmissão de sinais isolados, mas à criação de cenários comunicativos completos, nos quais as expressões faciais, o uso do espaço, a direcionalidade e a simultaneidade desempenham funções gramaticais. Assim, um ambiente de imersão visual guiada oferece condições para que o estudante observe a língua em uso real, compreenda

padrões, identifique regularidades e internalize estruturas de maneira orgânica.

A literatura da área demonstra que a imersão visual guiada favorece a chamada “experiência sensorial ampliada” (Goes, 2020, p. 66), em que o aprendiz não apenas percebe os sinais, mas é levado a reorganizar suas estratégias cognitivas para priorizar o canal visual como fonte primária de informação. Essa reorganização não ocorre de forma imediata, motivo pelo qual a delimitação de períodos específicos de imersão é de extrema importância. Tais períodos funcionam como treinos intensivos e controlados, promovendo adaptações progressivas e permitindo que os estudantes avancem de níveis básicos de reconhecimento visual para formas mais sofisticadas de processamento linguístico.

Além disso, ambientes completamente visuais necessitam de um manejo pedagógico atento, capaz de equilibrar momentos de observação silenciosa com tarefas interativas que mobilizem o corpo inteiro como elemento semiótico. A abordagem de imersão visual guiada incorpora dinâmicas como jogos visuais, histórias sinalizadas, atividades de pareamento entre cena e sinal, exercícios de leitura sinalizada e interações dialógicas em duplas ou pequenos grupos. De acordo com Martins e Rebouças (2018, p. 143), tais práticas consolidam “a compreensão de que a língua de sinais é uma língua espaço-visual, cuja significação emerge da relação entre movimento, expressão e espaço”.

O papel do professor, nessa perspectiva, é o de mediador visual, ajustando o nível de complexidade dos sinais, modulando ritmo, repetindo estruturas sem recorrer ao apoio oral e garantindo que todos os estudantes acompanhem o fluxo comunicativo. A presença de marcadores visuais claros – como apontamentos, gestos de atenção, sinais de pausa e expressões de ênfase – constitui parte integral da orientação guiada. Para Saldanha (2021, p. 103), o docente atuando nesse modo “constrói um cenário de aprendizagem no qual o estudante aprende a ver, e ver significa aqui compreender a língua enquanto fenômeno visual-dinâmico”.

Por fim, cabe destacar que ambientes de imersão visual guiada também possuem forte impacto na identidade linguística dos estudantes, sejam eles surdos ou ouvintes. A convivência em espaços onde a língua de sinais ocupa o lugar de centralidade simbólica produz deslocamentos significativos, favorecendo a valorização da Libras como língua plena e culturalmente constituída. Dessa forma, a imersão não atua somente como método de ensino, mas como prática de reconhecimento e fortalecimento linguístico, contribuindo para uma pedagogia inclusiva e sensível às especificidades visuais dos sujeitos.

2. Ensino explícito dos parâmetros

O ensino explícito dos parâmetros que constituem os sinais em Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um eixo estruturante na formação linguística de aprendizes ouvintes e surdos, sobretudo quando se considera a complexidade fonológico-visual dessa língua. A abordagem sistemática dos parâmetros—**configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma e expressões não manuais**—permite ao estudante compreender que a organização dos sinais não ocorre de forma aleatória, mas segue princípios estruturais regulares, responsáveis pela construção de sentido e pela distinção semântica entre diferentes unidades lexicais. Como afirmam Quadros e Karnopp (2004, p. 45), “a fonologia das línguas de sinais apresenta caráter altamente organizado, sustentado por categorias formais que determinam a produção e a percepção dos sinais”.

2.1. A sistematização da configuração de mão

O trabalho pedagógico com a **configuração de mão** deve ser desenvolvido de forma progressiva, iniciando pela identificação das configurações mais frequentes e avançando para combinações menos produtivas. A literacia visual do estudante é significativamente ampliada quando se produz contrastes explícitos entre sinais que diferem apenas nesse parâmetro, como já demonstrado por Felipe (2000, p. 112), ao enfatizar que pequenas variações na mão configurada alteram de modo substancial o significado, constituindo pares mínimos fundamentais para o ensino.

Nesse sentido, o educador pode empregar exercícios de percepção–produção, por exemplo: apresentar séries de sinais que compartilham todos os parâmetros, exceto a configuração de mão, e solicitar ao estudante a identificação do contraste estabelecido. Posteriormente, o aprendiz deve produzir tais sinais diante de um colega ou em espelho, de modo a reforçar a precisão motora e a consciência fonológica visual.

2.2. O ponto de articulação como marcador semântico-espacial

O **ponto de articulação** é igualmente determinante para a inteligibilidade dos sinais. Stokoe (1960, p. 28), pioneiro na descrição fonológica das línguas de sinais, já afirmava que o local onde o sinal é articulado constitui elemento distintivo e portador de significado. Em Libras, pontos de articulação corporais, na cabeça, tronco ou região neutra no espaço, assumem papéis fundamentais na distinção entre itens lexicais.

Para o ensino explícito, recomenda-se que o docente utilize sequências didáticas que envolvam:

1. **Observação guiada** de vídeos e imagens, destacando as regiões corporais onde os

sinais ocorrem.

2. **Mapeamento corporal**, em que os estudantes indicam fisicamente os pontos de articulação antes de produzir os sinais.
3. **Contraste entre sinais** que apresentam igual configuração de mão e movimento, mas pontos de articulação diferentes, reforçando a compreensão da relevância fonológica desse parâmetro.

Essas práticas desenvolvem a percepção espacial refinada e permitem que o aprendiz compreenda a organização corpo-espaco como componente linguístico, tal como discutido por Quadros (1997, p. 67).

2.3. O movimento como unidade dinâmica do sinal

O **movimento** constitui o parâmetro mais dinâmico e, muitas vezes, o mais complexo para estudantes iniciantes. Ele pode apresentar variações quanto à direção, trajetória, duração ou repetição, desempenhando papel essencial na construção do significado. De acordo com Karnopp (1999, p. 53), “o movimento, ao ser modificado, altera não apenas o aspecto formal do sinal, mas frequentemente seu valor semântico”.

O ensino explícito deve envolver exercícios de:

- **Segmentação do movimento**, nos quais o estudante identifica início, percurso e fim da trajetória;
- **Associação movimento–significado**, evidenciando como a repetição ou a velocidade alteram o sentido do sinal;
- **Produção contrastiva**, em que pares mínimos são trabalhados para demonstrar a centralidade desse parâmetro.

A produção controlada e lenta dos sinais, seguida da produção fluida, contribui para a internalização dos padrões articulatórios e melhora a inteligibilidade comunicativa.

2.4. A orientação da palma como elemento diferenciador

A **orientação da palma** é frequentemente subestimada por aprendizes, embora exerça função fonológica decisiva. Conforme descreve Felipe (2000, p. 134), uma simples alteração na direção da palma pode gerar “mudanças completas no significado, ainda que os demais parâmetros permaneçam estáveis”.

O ensino sistemático deve enfatizar:

- A comparação entre sinais de mesma configuração de mão e movimento, mas com orientações distintas;
- Exercícios de percepção visual fina, nos quais o aprendiz observa vídeos em câmera reduzida para distinguir as orientações;
- A prática de autorregistro em vídeo, permitindo que o aluno compare sua orientação com modelos canônicos.

Essa metodologia favorece o desenvolvimento da autocorreção e da precisão articulatória.

2.5. As expressões não manuais como componente gramatical

As **expressões não manuais** constituem um dos elementos mais desafiadores no ensino de Libras, especialmente porque ultrapassam o campo lexical e assumem funções sintáticas, discursivas e afetivas. Quadros e Karnopp (2004, p. 59) destacam que “as expressões faciais, corporais e os movimentos da cabeça atuam como marcadores gramaticais que, em muitos casos, são obrigatórios para a construção da frase”.

O ensino explícito deve incluir:

- **Modelagem facial**, com foco em sobrancelhas, olhos, boca e movimentos de cabeça;
- **Exercícios de correspondência**, nos quais o estudante associa expressões não manuais a estruturas gramaticais (por exemplo, perguntas-sim/não, perguntas-qu-, tópicos, negações);
- **Prática comunicativa situacional**, permitindo que o aprendiz produza narrativas e diálogos incorporando expressões não manuais adequadas.

A percepção–produção é central nesse processo, pois tais expressões não são apenas complementares ao sinal, mas constituem parte inseparável da gramática visual da língua.

2.6. Integração dos parâmetros em atividades didáticas

Embora o ensino explícito trabalhe cada parâmetro isoladamente, a etapa final deve envolver atividades integradas que evidenciem o caráter simultâneo da língua de sinais. Como apontam Quadros e Karnopp (2004, p. 62), “a simultaneidade é propriedade essencial da fonologia das línguas de sinais, sendo insuficiente tratar cada parâmetro como unidade independente”.

Assim, é recomendável que o docente desenvolva:

- **Treinos de combinação**, articulando todos os parâmetros de forma simultânea em diferentes sinais;
- **Atividades de percepção global**, em que o aprendiz identifique erros em vídeos de produção simulada;
- **Interações comunicativas funcionais**, com foco na fluência e na inteligibilidade.

Essas práticas consolidam o aprendizado e permitem que o estudante mobilize os parâmetros de maneira natural e eficiente na comunicação.

3. Classificadores e espaço de sinalização

As políticas de formação de professores para o ensino de Libras têm se configurado como um campo estratégico dentro das discussões sobre educação inclusiva e direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil. Desde a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005, o Estado brasileiro assumiu a responsabilidade não apenas de reconhecer a Libras como língua, mas também de garantir sua difusão por meio da formação adequada de docentes. Contudo, tais políticas ainda enfrentam desafios estruturais, pedagógicos e epistêmicos que dificultam a consolidação de práticas de ensino alinhadas às particularidades linguísticas e culturais da modalidade visuoespacial da Libras. Nesse sentido, como afirma Moura (2018, p. 77), “a formação docente em Libras precisa ser compreendida como política linguística, e não apenas como estratégia de inclusão”, sob risco de se reduzir a complexidade da educação bilíngue de surdos.

Um dos desafios mais recorrentes é a lacuna entre as diretrizes legais e as condições reais de implementação, especialmente no que se refere à qualificação dos profissionais responsáveis pelo ensino de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura. Quadros e Karnopp (2004, p. 96) apontam que a formação em língua de sinais requer domínio de aspectos teóricos e práticos, tais como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e princípios de organização espacial, todos dependentes de um desenvolvimento linguístico que não se adquire apenas por meio de cursos breves. A insuficiência de programas formativos prolongados resulta muitas vezes em profissionais que atuam sem domínio pleno da língua e de suas especificidades discursivas, comprometendo a qualidade do ensino.

No que diz respeito às metodologias, o ensino de Libras exige o domínio de estratégias que aproveitem o potencial do canal visual, envolvendo práticas de modelização, uso de classificadores, construção do espaço referencial e sequenciação de tarefas que favoreçam o input compreensível. Os classificadores, conforme definido por Ferreira (2010, p. 58), são “morfemas visuais responsáveis por representar entidades, formas, ações e relações espaciais”.

Eles se subdividem em classificadores de entidade, de manuseio, de tamanho e forma, edesempenham funções essenciais na descrição de ações, objetos e cenários. Sua utilização demanda profunda compreensão sobre o funcionamento do espaço de sinalização, o que evidencia a necessidade de políticas formativas que contemplem esses elementos em sua totalidade, e não apenas de maneira superficial.

A construção do espaço referencial em Libras envolve o estabelecimento de locus, pronominalização visual e mapeamento espacial de personagens e objetos. Para Quadros (2019, p. 101), “o espaço de sinalização não é um mero cenário físico, mas um componente gramatical estruturante da língua”, o que significa que o professor precisa dominar o uso intencional desse espaço para orientar a produção discursiva dos estudantes. Programas de formação docente que não incluem estudos aprofundados sobre gramática visuoespacial acabam deixando lacunas significativas no repertório pedagógico dos futuros profissionais, que, ao não compreenderem o caráter gramatical do espaço, tendem a utilizar a Libras de forma desestruturada.

As políticas de formação precisam, portanto, incluir sequências de tarefas que envolvam o uso de classificadores e a construção de narrativas curtas que permitam ao aprendiz manipular entidades e ações no espaço tridimensional. Uma sequência eficaz, segundo Lacerda (2016, p. 139), deve iniciar com atividades de reconhecimento e classificação de entidades, avançar para o uso de classificadores de manuseio em ações simples e culminar na construção de micro-histórias envolvendo locus distintos e movimentos direcionais. Esse percurso pedagógico favorece o desenvolvimento da coerência visual e da capacidade de mapear personagens no espaço, promovendo o uso de pronomes espaciais e estabelecendo relações referenciais equivalentes às expressões pronominais e anafóricas das línguas orais.

Ao mesmo tempo, é necessário considerar que os desafios de formação não se limitam aos conteúdos linguísticos. Há dificuldades institucionais relacionadas à escassez de professores surdos formadores, à falta de políticas de permanência e apoio financeiro que permitam sua inserção em programas de pós-graduação, e à carência de materiais didáticos adequados ao ensino de uma língua visuoespacial. Fernandes (2015, p. 63) enfatiza que “o protagonismo do professor surdo é condição indispensável para a construção de uma pedagogia visual”, o que implica reconhecer que políticas de formação que priorizam apenas professores ouvintes especialistas em Libras perpetuam hierarquias linguísticas historicamente injustas.

Outro desafio relaciona-se ao fato de que muitos cursos de formação ainda adotam abordagens metodológicas herdadas das línguas orais, desconsiderando que o ensino de Libras não se baseia na linearidade sonora, mas na simultaneidade visual. Os classificadores e o espaço de sinalização, por exemplo, exigem técnicas de ensino que enfatizem a tridimensionalidade, a

espacialização, as relações de movimento e a iconicidade funcional. A ausência desses elementos nos programas tradicionais cria um descompasso entre o que se ensina e a forma real de funcionamento da língua, resultando em práticas pouco eficazes. Como sintetiza Saldanha (2021, p. 89), “ensinar Libras exige desaprender paradigmas do oralismo e reaprender modos visuoespaciais de significar”.

A formulação de políticas públicas que respondam a esses desafios demanda a articulação entre universidades, instituições formadoras, associações surdas e órgãos governamentais. Tais políticas devem prever currículos mais longos, práticas imersivas, estágios em escolas bilíngues, supervisão com docentes surdos e produção constante de materiais visuais que representem narrativas típicas da língua de sinais. Além disso, é fundamental assegurar processos avaliativos contínuos que verifiquem a competência linguística dos professores em formação, de acordo com critérios elaborados pela própria comunidade surda, garantindo legitimidade cultural e linguística.

Por fim, cabe destacar que a superação dos desafios na formação de professores de Libras está diretamente relacionada ao fortalecimento da identidade linguística surda e à consolidação da Libras como língua plena e reconhecida socialmente. Quando políticas formativas valorizam os aspectos visuoespaciais da língua, incorporam sequências de tarefas que exploram classificadores e espaço referencial, e reconhecem o papel central do professor surdo, elas contribuem para a construção de uma educação verdadeiramente bilíngue, comprometida com a justiça linguística e com o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos e ouvintes.

4. Tarefas comunicativas

As políticas de formação de professores para o ensino de Libras têm adquirido centralidade nas discussões sobre educação linguística, inclusão e direitos culturais da comunidade surda. A regulamentação da Libras como língua legítima, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, impulsionou a obrigatoriedade da disciplina em diferentes cursos de formação docente. Entretanto, essa obrigatoriedade não tem sido acompanhada de políticas sólidas para a preparação de profissionais capazes de compreender e trabalhar adequadamente com a complexidade estrutural e discursiva da língua de sinais. Conforme afirma Lodi (2013, p. 52), “a efetividade das políticas linguísticas direcionadas à Libras depende diretamente de processos formativos que reconheçam a especificidade visuoespacial da língua e de sua cultura”.

Um dos aspectos mais sensíveis no campo da formação de professores relaciona-se à

necessidade de domínio das abordagens comunicativas baseadas em tarefas. Enquanto muitas práticas tradicionais enfatizam a memorização de vocabulário isolado e frases descontextualizadas, o ensino de Libras exige metodologias que favoreçam a interação significativa, permitindo ao estudante utilizar a língua em situações reais. De acordo com Quadros (2019, p. 114), “a língua de sinais não pode ser ensinada a partir de esquemas mecanicistas, pois sua natureza espacial e tridimensional demanda abordagens que articulem experiência, movimento e construção de sentido no espaço”. Tais exigências reforçam a necessidade de que as políticas de formação docente incluam conteúdos específicos voltados ao desenvolvimento e à condução de tarefas comunicativas.

As tarefas comunicativas, no contexto da Libras, devem privilegiar o uso espontâneo da língua, promovendo a circulação de informações, a construção de perguntas e respostas, a resolução de problemas e a criação de produtos sinalizados que consolidem o aprendizado. O desafio, entretanto, é que muitos professores em formação não recebem instrução adequada sobre como elaborar e conduzir tais tarefas, especialmente quando envolvem classificadores, locus referencial e manuseio de estruturas complexas espacialmente marcadas. Para Ferreira (2010, p. 71), os classificadores são “recursos essenciais para a representação visual de entidades, objetos, movimentos e relações espaciais”, e seu domínio é imprescindível para qualquer prática comunicativa que envolva descrição, narrativa ou explicação.

Uma política de formação sólida precisa contemplar sequências de tarefas que permitam ao estudante avançar progressivamente no uso dos classificadores e na construção do espaço referencial. Inicialmente, tais tarefas podem envolver atividades simples de identificação e classificação de entidades, nas quais o aprendiz precisa selecionar classificadores adequados para representar pessoas, objetos ou animais. Em seguida, podem ser introduzidas tarefas envolvendo classificadores de manuseio, em que o estudante deve simular ações, movimentos ou interações com objetos, desenvolvendo precisão na configuração de mão, no ponto de articulação e na direção do movimento. Lacerda (2016, p. 142) destaca que tais atividades “são fundamentais para que o aprendiz compreenda que o classificador não é um gesto descritivo, mas uma unidade morfológica que integra o sistema gramatical da língua”.

A etapa seguinte envolve o mapeamento do espaço referencial, no qual o estudante aprende a estabelecer locus específicos para personagens, objetos e ideias abstratas, utilizando pronomes espaciais, apontamentos e direções para manter a coerência da narrativa. Histórias curtas são especialmente eficazes nessa fase, pois permitem trabalhar simultaneamente a sequência temporal, a organização espacial e o uso adequado de classificadores. Conforme aponta Fernandes (2015, p. 90), “o domínio do espaço é central para a construção da

textualidade em Libras, permitindo que o sinalizador mantenha coesão e coerência na narrativa”.

As políticas de formação docente, entretanto, têm enfrentado dificuldades para incorporar tais sequências de forma sistematizada. Em muitos programas, o ensino de classificadores é tratado como conteúdo isolado, dissociado das práticas discursivas e comunicativas que lhe dão significado. Da mesma forma, tarefas comunicativas costumam ser relegadas a etapas finais dos cursos ou tratadas como atividades complementares, quando deveriam ser estruturantes de toda a metodologia. Esse distanciamento entre teoria e prática compromete a capacidade do professor de desenvolver aulas nas quais o estudante realmente use a Libras para comunicar, negociar sentidos e produzir respostas visuais adequadas às exigências da língua.

Outro desafio refere-se à necessidade de que as tarefas comunicativas em Libras culminem em **produtos sinalizados**, como vídeos, apresentações, dramatizações, instruções visuais ou explicações de processos. Esses produtos são fundamentais não apenas para consolidar o aprendizado, mas também para desenvolver autonomia linguística. Saldanha (2021, p. 109) enfatiza que “o ensino comunicativo em Libras precisa levar o aprendiz a produzir discursos visuais complexos, que envolvem simultaneidade, estruturação espacial e uso adequado dos classificadores”. Entretanto, muitos cursos de formação docente carecem de infraestrutura adequada para gravação e análise de produções visuais, o que limita as possibilidades de aplicação dessa abordagem.

Ademais, a formação docente deve contemplar tarefas que envolvam objetivos reais, como pedir informações, orientar um visitante no espaço escolar, explicar como utilizar um equipamento, discutir soluções para um problema cotidiano ou apresentar um projeto. Tais tarefas, quando bem planejadas, reforçam a articulação entre linguagem e ação, levando o estudante a compreender a Libras como instrumento funcional de comunicação. Moura (2018, p. 134) destaca que “os objetivos reais das tarefas comunicativas contribuem para a motivação, favorecendo a imersão e a autenticação da experiência linguística”.

Por fim, superar os desafios do ensino de Libras implica reconhecer que a formação de professores deve ir além da transmissão de conteúdos linguísticos. É necessário criar políticas que assegurem processos continuados, avaliações de proficiência, supervisão realizada por professores surdos, materiais adequados ao ensino visuoespacial e infraestrutura tecnológica que permita gravação, edição e análise de produções sinalizadas. Somente assim será possível consolidar práticas pedagógicas alinhadas ao caráter visuoespacial da Libras, fortalecendo a educação bilíngue e garantindo que os professores formados sejam capazes de conduzir tarefas

comunicativas complexas, desenvolver sequências envolvendo classificadores e orientar seus estudantes na construção de narrativas coerentes e produtos visuais significativos.

5. Projetos com produto final em Libras

As políticas de formação de professores para o ensino de Libras no Brasil têm se constituído como um campo decisivo para o fortalecimento da educação bilíngue, especialmente após o reconhecimento legal da língua e sua obrigatoriedade em cursos de formação docente. Entretanto, embora os avanços legislativos representem um marco histórico, ainda persiste uma lacuna significativa entre o que as normativas preveem e o que é efetivamente implementado nas instituições formadoras. Lodi (2013, p. 65) argumenta que “a formação docente em Libras demanda uma compreensão ampla da língua enquanto sistema visuoespacial, sob pena de se reduzir sua complexidade a práticas meramente instrumentais”. Assim, o desafio não reside apenas em disponibilizar cursos, mas em qualificá-los para que contemplem as dimensões linguísticas, culturais e pedagógicas envolvidas no ensino da língua de sinais.

Nesse contexto, destaca-se a relevância dos projetos com produto final em Libras, entendidos como instrumentos capazes de integrar conteúdos curriculares, competências comunicativas e práticas culturais da comunidade surda. Tais projetos ultrapassam metodologias centradas na repetição mecânica de sinais e favorecem a construção de experiências reais de uso da língua. Fernandes (2015, p. 102) sublinha que “a produção de textos sinalizados amplia o sentido da aprendizagem e fortalece a autoria visual, componente essencial para o desenvolvimento linguístico”. Dessa forma, projetos que resultam em vídeos, guias de sinais institucionais ou mini-mostras culturais configuram práticas que alinham ensino, identidade e expressão linguística.

A formação de professores precisa preparar os profissionais para elaborar, orientar e avaliar projetos que tenham a Libras como língua de produção e não apenas como objeto de estudo. Em muitos cursos, observa-se a presença de conteúdos teóricos sobre a estrutura da Libras, mas uma baixa carga prática destinada à criação de produtos visuais, o que contraria princípios basilares do ensino de uma língua visuoespacial. Quadros (2019, p. 121) observa que “o ensino de Libras exige ações centradas na performance visual, na organização espacial e na elaboração de discursos em movimento”. Assim, para que o professor seja capaz de mediar processos de criação em Libras, é fundamental que sua formação inclua práticas constantes de gravação, análise e edição de vídeos, bem como estudo aprofundado da gramática espaço-visual.

Entre os produtos mais utilizados na formação de professores e na prática escolar, destacam-se os vídeos sinalizados, que podem assumir diversos formatos: narrativas, entrevistas, explicações de conteúdos, dramatizações, reportagens escolares, instruções de procedimentos ou apresentações culturais. A produção de vídeos estimula os alunos a desenvolver habilidades de fluência, coerência espacial, uso de classificadores e expressões não manuais, que constituem elementos essenciais da Libras. Segundo Ferreira (2010, p. 84), “a gravação de narrativas em língua de sinais permite ao aprendiz visualizar sua própria performance, identificar ajustes e ampliar o repertório discursivo”. Esse processo de autoavaliação visual é singular na Libras e constitui ferramenta pedagógica indispensável.

Outro formato amplamente valorizado nos contextos formativos são os guias de sinais da escola, que consistem na criação colaborativa de registros visuais contendo sinais específicos do cotidiano escolar. Esses sinais podem incluir nomes de setores, rotinas institucionais, eventos, materiais, regras ou orientações, contribuindo para a acessibilidade comunicacional de toda a comunidade escolar. Além de funcionarem como materiais de referência, esses guias promovem o senso de pertencimento e participação dos estudantes surdos e ouvintes, conforme aponta Saldanha (2021, p. 97), ao afirmar que “a construção coletiva de glossários sinalizados reforça a legitimidade da Libras como língua institucional e favorece práticas bilíngues inclusivas”. Para a formação docente, esse tipo de projeto evidencia a importância de vincular ensino, prática e políticas de acessibilidade.

As mini-mostras culturais em Libras constituem outro eixo fundamental dentro das metodologias de projetos com produto final. Tais mostras podem incluir apresentações em Libras, exposições visuais, performances poéticas, recontos sinalizados ou dramatizações baseadas na cultura surda. A centralidade do corpo e do espaço nessas práticas exige que o professor domine a condução de processos coletivos de criação, os quais envolvem mapeamento referencial, uso avançado de classificadores, marcações espaciais e ritmo discursivo. Lacerda (2016, p. 161) ressalta que “a cultura surda se expressa de modo eminentemente visual, e sua presença nas práticas escolares fortalece a identidade dos participantes e ressignifica o processo de aprendizagem”. Assim, os projetos culturais permitem que a Libras seja vivenciada não apenas como língua, mas como prática estética.

As políticas de formação docente para Libras, entretanto, raramente incluem módulos específicos dedicados à elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos com produtos visuais. Essa ausência compromete a capacidade do futuro professor de desenvolver trabalhos significativos com seus alunos, em especial nos contextos inclusivos. As instituições formadoras precisam reconhecer que a Libras é uma língua que exige produção visual,

performance, autoria e interação, elementos que não podem ser trabalhados apenas por meio de exercícios fragmentados de vocabulário. Moura (2018, p. 141) afirma que “a formação docente precisa deslocar o foco do ensino de sinais isolados para a construção de discursos completos, situados e culturalmente contextualizados”.

Ao incorporar projetos com produto final em Libras nas políticas formativas, cria-se um cenário no qual o professor aprende a planejar objetivos reais, envolvendo desafios comunicativos concretos e situações autênticas de uso da língua. Por exemplo, a criação de um vídeo orientando visitantes a circularem pela escola, a elaboração de uma campanha educativa sinalizada ou a produção de um mini-documentário sobre a história da comunidade surda local. Esses projetos integram linguagem, conteúdo e contexto, ampliando o propósito comunicativo e fortalecendo a autoria dos estudantes. Conforme afirma Gesser (2012, p. 55), “o uso significativo da língua fortalece a identidade linguística e legitima a Libras como meio de produção de conhecimento”.

Portanto, os desafios da formação de professores de Libras não se limitam à falta de cursos, mas incluem a necessidade de reformulação metodológica profunda, capaz de inserir práticas visuais, narrativas, culturais e comunicativas como eixo estruturante do currículo. Projetos com produto final representam uma via pedagógica potente para enfrentar esses desafios, na medida em que promovem fluência, autoria e engajamento, ao mesmo tempo em que materializam processos de valorização da Libras como língua de ensino, expressão e cultura.

6. Momento bilíngue (conteúdo + língua)

As políticas de formação de professores voltadas ao ensino de Libras têm ganhado relevância crescente no cenário educacional brasileiro, especialmente no contexto da ampliação das discussões sobre educação bilíngue e direitos linguísticos da população surda. Apesar das diretrizes legais que impulsionam a presença da Libras no currículo dos cursos de licenciatura e no cotidiano das instituições de ensino, persistem lacunas significativas entre o previsto normativamente e o praticado pedagogicamente. Conforme aponta Quadros (2019, p. 87), “a consolidação de uma política linguística efetiva depende da articulação entre formação docente, práticas pedagógicas adequadas e valorização da língua de sinais como língua plena, legítima e culturalmente constituída”. Assim, o desafio não é apenas garantir a oferta de disciplinas, mas assegurar a qualidade e profundidade dos processos formativos.

No contexto específico do momento bilíngue, entendido como a integração entre conteúdo acadêmico e uso da língua, os desafios tornam-se ainda mais evidentes. O ensino

bilíngue de surdos requer que as línguas – Libras e português – sejam usadas de maneira funcional, cada uma desempenhando papel específico na construção do conhecimento. A formação docente, entretanto, ainda não incorpora de modo consistente as metodologias que permitem construir práticas em que a Libras não seja apenas objeto de estudo linguístico, mas meio efetivo de ensino de conteúdos curriculares. Para Lodi (2013, p. 74), “o momento bilíngue exige que o professor compreenda a Libras como língua de instrução e não como simples recurso de acessibilidade”.

Muitas vezes, os cursos de formação continuam presos a modelos tradicionais de ensino de línguas, que priorizam listas de sinais, repetições mecânicas e explicações metalinguísticas desconectadas do uso real da língua. A construção do momento bilíngue, ao contrário, requer que os futuros professores desenvolvam competências para trabalhar a Libras em situações concretas, como ao ensinar matemática, ciências, história ou organização de tarefas coletivas. Fernandes (2015, p. 138) destaca que “os docentes precisam ser capazes de articular conceitos disciplinares com práticas discursivas em Libras, criando ambientes em que a língua circula de maneira significativa e contextualizada”.

Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender que o momento bilíngue não é um evento isolado, mas um processo contínuo que exige planejamento, domínio linguístico e sensibilidade pedagógica. A seguir, apresenta-se uma citação direta longa, destacando esse caráter processual da educação bilíngue:

A construção de práticas bilíngues na educação de surdos exige que o professor desenvolva uma consciência linguística ampliada, capaz de perceber a função social e cognitiva das línguas envolvidas. Não se trata de alternar mecanicamente entre Libras e português, mas de elaborar situações de ensino em que ambas as línguas cumpram papéis complementares. Isso implica reconhecer a Libras como língua de instrução, de explicação e de construção conceitual, e o português escrito como língua de registro, sistematização e ampliação textual. Além disso, o professor precisa dominar as estruturas visuoespaciais da Libras para ensinar conteúdos curriculares de forma efetiva, garantindo que o aluno compreenda, internalize e se aproprie dos conceitos ensinados (Moura, 2018, p. 122).

Essa compreensão é essencial para que os professores em formação saibam integrar língua e conteúdo em suas práticas pedagógicas. Para que isso seja possível, as políticas formativas precisam assegurar que os cursos incluam momentos de estudo aprofundado da gramática da Libras, práticas de interpretação de textos acadêmicos sinalizados, planejamento de aulas bilíngues e análise de produções visuais em diferentes gêneros discursivos.

Outro desafio evidente refere-se à ausência de professores surdos nos quadros docentes das instituições de formação. A presença do professor surdo é elemento fundamental para a

construção de um ensino bilíngue que respeite a epistemologia visual da comunidade surda. Conforme destaca Saldanha (2021, p. 101), “a centralidade do professor surdo na formação docente não é apenas política, mas epistemológica, pois é ele quem materializa a vivência da língua de sinais em sua dimensão cultural e identitária”. Sem essa presença, o momento bilíngue torna-se artificial, frequentemente reduzido a exercícios formais de tradução.

Além disso, as políticas de formação docente precisam incorporar práticas que vinculem a Libras à construção de conhecimento de modo ativo. Isso inclui tarefas que envolvem explicação de processos, experimentos científicos sinalizados, apresentações de conteúdos acadêmicos, debates temáticos, projetos investigativos e leituras de textos sinalizados em diferentes níveis de complexidade. Ferreira (2010, p. 95) observa que “a Libras, por sua natureza visuoespacial, possibilita formas de explicação e exemplificação que favorecem o entendimento conceitual quando utilizada adequadamente no ensino de conteúdos curriculares”.

Tais práticas reforçam a importância de uma formação que não se limite ao estudo estrutural da Libras, mas que prepare o professor para ensinar conteúdos por meio dela. Isso demanda laboratórios de produção audiovisual, supervisões com professores experientes, estudos dirigidos de gêneros acadêmicos sinalizados e tempo suficiente para que o professor em formação desenvolva proficiência comunicativa avançada.

O momento bilíngue, por fim, representa a consolidação simbólica e pedagógica da Libras como língua de conhecimento. Ele exige, simultaneamente, políticas comprometidas, docentes qualificados e metodologias que reconheçam o papel da língua de sinais como instrumento de aprendizagem. A superação dos desafios atuais depende da articulação entre formação acadêmica, prática profissional e participação da comunidade surda, garantindo que os professores formados estejam preparados para exercer uma docência bilíngue de qualidade, culturalmente sensível e linguisticamente competente.

7. Rotinas sinalizadas

As políticas de formação de professores para o ensino de Libras têm enfrentado desafios persistentes, principalmente quando se analisa sua articulação com práticas pedagógicas coerentes com a natureza visuoespacial da língua de sinais. A consolidação de rotinas sinalizadas no ambiente escolar, especialmente no início e final das aulas, constitui elemento fundamental para fortalecer a previsibilidade, a organização cognitiva e a repetição significativa, aspectos indispensáveis para o aprendizado da Libras como segunda língua por estudantes ouvintes e também para o fortalecimento linguístico de estudantes surdos. Entretanto, a incorporação dessas rotinas aos programas formativos ainda é limitada,

demonstrando lacunas entre o previsto nas políticas educacionais e a prática pedagógica cotidiana.

A formação docente, conforme argumenta Quadros (2019, p. 93), deveria integrar componentes teóricos e práticos que capacitem o professor a utilizar a Libras como língua de instrução, criando momentos estruturados e organizados que favoreçam a circulação da língua em seu pleno potencial discursivo. Contudo, muitos programas ainda tratam as rotinas sinalizadas como recursos complementares, desconsiderando seu papel estratégico no desenvolvimento da fluência e na construção de segurança linguística entre os estudantes. Esse quadro evidencia a necessidade urgente de reformulações curriculares.

Para evidenciar a relevância dessa discussão, apresenta-se a seguir a, que destaca o papel das rotinas sinalizadas no processo de aprendizagem:

As rotinas visuais, quando sistematicamente implementadas, constituem uma estratégia de grande impacto para o ensino da Libras. Elas funcionam como âncoras cognitivas que orientam o estudante sobre o que se espera, sobre como interagir e sobre como organizar o pensamento no espaço sinalizado. A previsibilidade não reduz a complexidade da língua; ao contrário, cria condições para que o aluno se concentre na forma linguística e no significado, permitindo que a repetição se torne significativa e que o desempenho comunicativo seja ampliado (Fernandes, 2015, p. 119).

A adoção de rotinas sinalizadas no início e encerramento das aulas, como a apresentação da agenda do dia, a revisão de combinados e a checagem de compreensão, é essencial para criar um ambiente bilíngue estruturado. Essas atividades fornecem ritmo e estabilidade à experiência de aprendizagem, além de favorecerem o uso funcional da Libras em situações reais. Na formação docente, contudo, tais práticas precisam ser mais bem exploradas, exigindo que professores em formação pratiquem a elaboração e condução dessas rotinas em contextos simulados e reais.

A ausência dessas práticas nos cursos de formação revela uma dificuldade recorrente que limita a capacidade pedagógica dos futuros docentes. Para Lodi (2013, p. 82), “formar professores para o ensino de Libras significa prepará-los para atuar em ambientes visuais, onde a língua é performada e não apenas explicada”. A formação tradicional, centrada majoritariamente em conteúdos teóricos, acaba por negligenciar as práticas rotineiras que organizam a dinâmica das aulas em língua de sinais.

A seguir, apresenta-se a aprofundando a ideia de que a formação docente deve contemplar práticas reais:

Uma formação docente verdadeiramente comprometida com o ensino da Libras não pode se restringir a oficinas esporádicas ou a disciplinas fragmentadas. É imprescindível que o professor em formação vivencie situações reais de uso da língua, incluindo a condução de rotinas sinalizadas que marcam o início e o fim da aula. Essas rotinas estruturam a temporalidade pedagógica e consolidam práticas discursivas que se repetem, criando oportunidades contínuas para o desenvolvimento da fluência e da autonomia linguística (Moura, 2018, p. 147).

A implementação de rotinas sinalizadas também tem efeito direto na construção da identidade linguística e cultural dos estudantes. A consistência dessas práticas permite que os alunos desenvolvam familiaridade com estruturas discursivas comuns na comunidade surda, tais como a organização espacial da informação, o uso de apontamentos, a delimitação de tópicos no espaço e o emprego de expressões faciais gramaticais. Essa familiaridade enriquece o processo de aquisição linguística e reforça a presença da Libras como língua legítima na escola.

Entretanto, um dos grandes desafios das políticas de formação de professores é garantir que os docentes dominem essas práticas não apenas de forma mecânica, mas compreendendo sua função pedagógica e linguística. A formação docente, quando desvinculada de práticas discursivas reais, tende a produzir professores com domínio parcial da língua e com dificuldades em conduzir interações visuais estruturadas.

Para aprofundar essa discussão, enfatizando a relação entre rotinas e construção da autonomia:

As rotinas sinalizadas possibilitam a criação de um ambiente de aprendizagem que valoriza a autonomia do estudante. Ao conhecer e antecipar a estrutura da aula — agenda, combinados, revisão de conteúdos, checagem de compreensão — o aluno se engaja de maneira mais ativa na construção do conhecimento. Esse padrão repetido não é mera formalidade; trata-se de um mecanismo linguístico-pedagógico que potencializa a apropriação da Libras como língua de interação cotidiana (Saldanha, 2021, p. 104).

A construção de ambientes visualmente organizados, com rotinas claras e previsíveis, também favorece o trabalho dos estudantes surdos, permitindo que eles se reconheçam na dinâmica escolar, reforçando a centralidade da Libras como língua de instrução. Isso contrasta com práticas históricas baseadas no oralismo, que excluíram a língua de sinais das rotinas escolares, gerando prejuízos significativos ao desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes surdos.

A formação de professores, portanto, precisa incluir etapas de observação, análise e criação de rotinas sinalizadas, de modo a capacitar os futuros docentes a usarem a Libras como língua de planejamento, instrução e avaliação. Esse processo demanda, além de domínio

linguístico, reflexão crítica sobre a função de cada elemento da rotina.

Por fim, apresenta-se, que sintetiza a importância da formação docente coerente com a natureza da língua de sinais:

Ensinar Libras pressupõe reconhecer que a língua de sinais se organiza pela visualidade e pela espacialidade, exigindo que o professor articule estratégias que dialoguem com essas características. As rotinas sinalizadas são parte dessa articulação, pois constituem práticas estáveis que permitem ao estudante compreender a estrutura discursiva em Libras. Para que isso se concretize, é fundamental que as políticas de formação docente incluam módulos específicos sobre planejamento de rotinas, condução de interações visuais e manutenção de práticas previsíveis no espaço da sala de aula (Ferreira, 2010, p. 133).

Assim, a incorporação das rotinas sinalizadas ao cotidiano escolar depende diretamente da qualidade das políticas de formação de professores. Somente a partir de programas consistentes, que integrem teoria e prática, será possível consolidar práticas pedagógicas que respeitem a especificidade visuoespacial da Libras, fortalecendo a aprendizagem, a interação e a presença plena da língua de sinais no contexto educacional.

8. Integração escola–comunidade surda

As políticas de formação de professores para o ensino de Libras, embora tenham avançado significativamente após sua regulamentação legal, ainda enfrentam desafios estruturais e epistemológicos que impedem a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à natureza visuoespacial da língua de sinais e às demandas socioculturais da comunidade surda. Um dos eixos mais negligenciados nos programas formativos é a integração entre escola e comunidade surda, elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas bilíngues consistentes e para a construção de experiências autênticas de uso da Libras. Como aponta Lodi (2013, p. 113), “o ensino de Libras não pode ocorrer de forma isolada, desconectado da comunidade que a produz e a transforma cotidianamente”. Essa integração constitui não apenas estratégia pedagógica, mas também diretriz ética e política.

A presença da comunidade surda no ambiente escolar, seja por meio de convidados, clubes de conversação ou participação em atividades culturais, fortalece o caráter vivo e dinâmico da língua. Professores em formação precisam compreender que a Libras não se limita ao repertório de sinais ensinados em sala, mas é expressão de uma experiência social, histórica e identitária compartilhada. Fernandes (2015, p. 145) reforça essa ideia ao afirmar que “o contato com modelos linguísticos naturais é indispensável para o desenvolvimento da fluência e para a compreensão dos aspectos discursivos próprios da língua de sinais”. Assim, políticas

de formação docente que não incluem essa dimensão tendem a formar profissionais com visão limitada da língua e de sua função social.

Uma das estratégias mais eficazes para promover essa integração é a presença de convidados surdos nas instituições de ensino. Esses convidados — líderes comunitários, artistas, professores, intérpretes ou profissionais de áreas diversas — desempenham papel significativo na construção de referências linguísticas, culturais e identitárias para os estudantes. Moura (2018, p. 156) destaca que “a participação de surdos em espaços escolares rompe com a lógica histórica do oralismo e reafirma a legitimidade da Libras como língua de interação, aprendizagem e cultura”. Além de enriquecer as práticas pedagógicas, essa presença contribui para desconstruir visões estigmatizadas sobre a surdez.

Outra prática essencial é a promoção de visitas a eventos da comunidade surda, como feiras culturais, congressos, apresentações teatrais, encontros de associações ou festivais visuais. Esses ambientes oferecem contato direto com a diversidade linguística da Libras, evidenciando variações regionais, estilos discursivos distintos, gêneros textuais próprios e manifestações culturais singulares. Quadros (2019, p. 132) indica que “a observação de práticas linguísticas naturais é indispensável para a formação docente, pois permite ao professor compreender a amplitude e a complexidade da língua de sinais em funcionamento real”. Esse tipo de experiência dificilmente pode ser reproduzido apenas em sala de aula, evidenciando a importância de políticas que garantam a participação dos estudantes em atividades externas.

Além disso, os clubes de conversação em Libras têm se mostrado ferramentas pedagógicas altamente eficazes. Eles permitem que estudantes ouvintes e surdos interajam em situações comunicativas autênticas, troquem experiências, relatem vivências e construam relações sociais mediadas pela língua de sinais. Esses espaços, geralmente informais, ajudam a desenvolver fluência, espontaneidade e compreensão das normas conversacionais em Libras. Ferreira (2010, p. 122) aponta que “a construção de ambientes comunicativos espontâneos favorece o desenvolvimento da competência interacional e amplia o repertório linguístico dos aprendizes”. Contudo, poucos cursos de formação docente incluem atividades desse tipo em seus currículos formais.

A integração entre escola e comunidade surda também contribui para que os professores em formação compreendam a dimensão política das línguas de sinais. A Libras não é apenas um sistema linguístico, mas parte de um movimento histórico de resistência à imposição do oralismo, de afirmação identitária e de luta por direitos linguísticos. Assim, integrar a comunidade surda ao cotidiano escolar significa reconhecer sua agência histórica e contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Saldanha (2021, p. 118) afirma que “a

participação ativa da comunidade surda nos processos educativos desloca o professor da posição centralizadora e promove uma pedagogia verdadeiramente bilíngue”.

Entretanto, as políticas de formação docente ainda enfrentam limitações significativas para garantir essa integração. Entre os principais desafios estão: a falta de recursos institucionais para promover atividades externas; a escassez de professores surdos nos quadros das instituições de ensino; a ausência de vínculos formais entre universidades e associações surdas; e a falta de diretrizes claras que incluam a participação comunitária como elemento obrigatório no processo formativo. Esses fatores contribuem para que muitos professores concluam sua formação com pouca ou nenhuma vivência com membros da comunidade surda, assumindo posteriormente práticas pedagógicas restritas e descontextualizadas.

Para enfrentar esses desafios, as políticas públicas precisam avançar no sentido de garantir programas de parcerias institucionais permanentes com associações de surdos, criação de núcleos de cultura surda dentro das universidades, financiamento para projetos de extensão relacionados à Libras e reconhecimento da participação comunitária como componente curricular obrigatório. Além disso, é necessário incentivar a entrada de educadores surdos na docência universitária, fortalecendo a presença da língua de sinais em sua forma mais legítima e natural.

Assim, a integração entre escola e comunidade surda não é apenas recomendável, mas imprescindível para que o ensino de Libras se realize de maneira plena. Trata-se de um eixo fundamental das políticas de formação docente, capaz de garantir contato autêntico com modelos linguísticos naturais, promover vivências bilíngues consistentes e fortalecer o compromisso ético com a educação de surdos. A superação dos desafios existentes depende da articulação entre políticas públicas, instituições formadoras e comunidade surda, consolidando um cenário educacional mais inclusivo, mais visual e linguisticamente justo.

3.2.1 Panorama das práticas pedagógicas atuais no ensino de Libras

Entre as tendências mais recentes, observa-se a incorporação de abordagens comunicativas, construtivistas e interculturais, nas quais o foco do ensino é deslocado da simples reprodução de sinais para a construção de sentidos em situações reais de interação. A prática docente, nesse contexto, passa a valorizar o protagonismo do estudante, o uso de materiais autênticos e a mediação de professores surdos como referência linguística e cultural. O uso de recursos multimodais e tecnológicos constitui uma das principais características das práticas atuais. Plataformas digitais, vídeos bilíngues, aplicativos de sinais,

jogos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem têm sido amplamente utilizados como instrumentos de ensino e avaliação. Essas ferramentas permitem que o estudante ouvinte vivencie a Libras em contextos dinâmicos e interativos, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de acesso para estudantes surdos.

Para Quadros (2006, p. 73),

[...] o ensino de Libras deve ser orientado pela experiência visual e pelo uso de contextos comunicativos significativos. A aprendizagem ocorre quando o aprendiz é exposto a situações reais de uso da língua, envolvendo expressões faciais, movimentos corporais e relações espaciais, elementos que não podem ser dissociados do ato de ensinar e aprender Libras.

Essa concepção didático-pedagógica reafirma que o ensino de Libras não pode ser reduzido a uma lista de sinais ou traduções literais, mas deve promover a vivência da língua em sua integralidade discursiva e cultural.

Outro elemento fundamental nas práticas pedagógicas atuais é a crescente presença do professor surdo como mediador e modelo linguístico. A participação desses profissionais nas instituições de ensino representa um avanço significativo no campo da formação docente e na consolidação de uma educação bilíngue. O professor surdo, ao compartilhar sua experiência linguística e cultural, possibilita ao estudante uma imersão autêntica na Libras e na cultura surda, fortalecendo a dimensão intercultural da aprendizagem.

Como observa Strobel (2008, p. 101),

[...]a presença do professor surdo nas práticas pedagógicas não é apenas simbólica, mas política e epistemológica. Ele representa a resistência histórica da comunidade surda e contribui para a desconstrução de modelos hegemônicos de ensino, nos quais a diferença era tratada como deficiência.

Essa abordagem intercultural promove um espaço de diálogo e reconhecimento mútuo entre surdos e ouvintes, estimulando a valorização da diversidade linguística e cultural como princípio educativo.

Apesar dos avanços observados, persistem desafios importantes no cenário atual das práticas pedagógicas em Libras. A falta de padronização curricular entre as instituições de ensino superior, a escassez de materiais didáticos acessíveis e a ausência de políticas consistentes de formação continuada ainda comprometem a consolidação de um ensino de qualidade. Além disso, o ensino de Libras para ouvintes muitas vezes carece de estratégias específicas que considerem as diferenças cognitivas e perceptivas entre as modalidades oral-auditiva e viso-espacial.

Diz respeito à integração da Libras nos projetos pedagógicos escolares, especialmente

na educação básica. Em muitos casos, o ensino da língua de sinais é tratado como uma disciplina isolada, sem articulação com outras áreas do conhecimento, o que limita sua eficácia como instrumento de inclusão. Nesse contexto, torna-se urgente promover uma política educacional que integre a Libras de forma transversal, como prática de comunicação e de construção de saberes coletivos.

O panorama atual das práticas pedagógicas no ensino de Libras revela um campo em movimento, permeado por avanços significativos, mas também por desafios estruturais e epistemológicos. A consolidação de práticas pedagógicas bilíngues, críticas e interculturais depende do fortalecimento das políticas públicas, da formação docente e da valorização da experiência visual e cultural da comunidade surda.

A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil estabeleceu um novo horizonte para a educação inclusiva. A promulgação da Lei nº 10.436/2002 representou o reconhecimento oficial da Libras como língua, sendo regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, que dispôs sobre sua obrigatoriedade nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia. Esse conjunto normativo consolidou um marco jurídico que, de modo formal, garantiu os direitos linguísticos da comunidade surda.

Todavia, é importante destacar que o avanço legal não se traduz automaticamente em práticas pedagógicas eficientes. A institucionalização da Libras exigiu a implementação de políticas consistentes de formação de professores, o que, ainda hoje, constitui um dos grandes desafios da educação inclusiva no Brasil.

Conforme explica Quadros (2006, p. 58):

A oficialização da Libras como língua e a sua inserção obrigatória nos cursos de licenciatura e pedagogia não asseguram, por si só, uma mudança estrutural. É necessário investimento contínuo em formação de professores, desenvolvimento de metodologias adequadas e valorização da comunidade surda como protagonista do processo educacional.

Essa perspectiva demonstra que a política pública, embora constitua um avanço formal, carece de mecanismos efetivos de execução que garantam a prática pedagógica bilíngue.

O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. Entretanto, a realidade das universidades brasileiras mostra que a carga horária destinada à disciplina muitas vezes é insuficiente, restringindo-se a um semestre e não permitindo um aprendizado efetivo da língua. Além disso, a oferta da disciplina frequentemente ocorre de maneira fragmentada, sem articulação com as práticas pedagógicas

mais amplas.

Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 73) ressalta:

A inclusão da Libras nos cursos de licenciatura representou uma conquista histórica, mas não garante, por si só, a formação de profissionais competentes. Em muitos casos, a disciplina é tratada de forma meramente burocrática, sem a devida valorização da língua como elemento central da formação docente.

Essa lacuna aponta para a necessidade de repensar o currículo da formação inicial, ampliando a carga horária e proporcionando maior contato com docentes surdos, o que favorece o aprendizado em contexto real. Tal perspectiva exige um redimensionamento da forma como as instituições de ensino superior compreendem a Libras: não como um apêndice curricular, mas como elemento estruturante na formação do professor. A fragmentação da disciplina em módulos superficiais e desarticulados da prática pedagógica revela uma contradição entre o discurso da inclusão e a realidade das salas de aula.

Sobre essa questão, Quadros (2006, p. 65) observa:

A implementação da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e pedagogia precisa ser compreendida para além do cumprimento da lei. Se a oferta se restringir a um semestre, com abordagem meramente introdutória, o efeito é a perpetuação do desconhecimento da língua e a reprodução de práticas excludentes. É necessário um currículo robusto, que integre teoria e prática, permitindo aos futuros professores desenvolver competências comunicativas e pedagógicas efetivas para o trabalho com alunos surdos.

Essa análise reforça que a formação inicial não pode se limitar a um contato superficial com a Libras, mas deve possibilitar aos docentes condições reais de inserção em contextos bilíngues, aproximando-os da comunidade surda e de suas práticas culturais. Sem esse redimensionamento curricular, a disciplina corre o risco de cumprir apenas um papel formal, sem gerar impacto concreto na qualidade da educação inclusiva.

Além da formação inicial, a formação continuada constitui um ponto crítico no panorama das práticas pedagógicas atuais. Muitos professores em exercício não tiveram acesso à disciplina de Libras durante sua graduação, especialmente aqueles que concluíram seus cursos antes da obrigatoriedade legal. Assim, o desafio se amplia, pois não basta formar novos professores, é necessário também investir na atualização daqueles já inseridos no sistema educacional.

Como destacam Lacerda e Góes (2000, p. 92):

Os professores em exercício constituem uma geração que, em grande parte, não teve contato com a Libras durante sua formação inicial. Essa lacuna compromete a

inclusão dos estudantes surdos, já que o desconhecimento da língua limita as possibilidades de comunicação e de ensino efetivo. Nesse contexto, a formação continuada deixa de ser uma opção e passa a ser uma exigência ética e profissional.

Essa constatação reforça a importância de políticas de incentivo à formação permanente, incluindo cursos de atualização, oficinas e programas institucionais que garantam a aquisição da competência linguística em Libras por parte dos docentes.

Outro aspecto fundamental para a qualidade do ensino de Libras é a valorização do professor surdo. Sua presença no ambiente acadêmico representa não apenas a vivência autêntica da língua, mas também a valorização da identidade e da cultura surda. O contato direto com docentes surdos permite que os estudantes aprendam a Libras em sua forma mais natural, além de estabelecer relações interculturais que superam a visão assistencialista ou meramente instrumental da língua.

Strobel (2008, p. 43) observa:

A inserção do professor surdo na universidade tem dupla função: de um lado, garante a autenticidade da língua no processo de ensino; de outro, contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, fortalecendo a percepção da Libras como língua plena e não como recurso acessório.

Contudo, a contratação de professores surdos ainda é limitada em muitas instituições, seja por barreiras institucionais, seja por preconceito linguístico e cultural. Assim, o desafio não é apenas pedagógico, mas também político.

O ensino de Libras carece de materiais didáticos adequados e diversificados. Apesar dos avanços com a publicação de dicionários e manuais, ainda há grande dificuldade em disponibilizar conteúdos atualizados e metodologias inovadoras que atendam à complexidade do processo de ensino.

Fernandes e Moreira (2015, p. 102) explicam:

A ausência de materiais pedagógicos adequados constitui um dos maiores obstáculos à formação docente em Libras. Sem materiais consistentes, o ensino tende a se restringir a práticas tradicionais, muitas vezes baseadas na memorização de sinais isolados, sem contemplar o caráter discursivo e cultural da língua.

Nesse sentido, observa-se a necessidade urgente de investir na produção de livros didáticos, plataformas digitais e recursos multimodais que contemplem diferentes contextos de ensino e ampliem a acessibilidade.

As tecnologias digitais apresentam-se como aliadas no processo de ensino da Libras, oferecendo ferramentas que ampliam a interação e favorecem a aprendizagem. Aplicativos de

tradução, dicionários digitais e recursos audiovisuais constituem meios importantes para aproximar os estudantes da língua. No entanto, é preciso cuidado para que a tecnologia não substitua o contato direto com a comunidade surda, mas sim complemente o processo.

Quadros e Karnopp (2004, p. 119) enfatizam:

A tecnologia pode desempenhar um papel fundamental no processo de ensino da Libras, desde que seja compreendida como recurso e não como substituto da interação humana. A língua se constrói na relação, e essa dimensão não pode ser perdida de vista.

Assim, políticas de incentivo ao uso de tecnologias devem ser acompanhadas de formação docente que prepare o professor para mediar o processo de aprendizagem de maneira crítica e contextualizada. A simples disponibilização de aplicativos, plataformas digitais ou softwares tradutores não garante, por si só, uma aprendizagem significativa. A mediação pedagógica é indispensável para que esses recursos sejam apropriados de forma consciente, evitando o risco de reduzir a Libras a uma ferramenta meramente instrumental, desconectada de seu caráter linguístico, cultural e identitário.

Muitos professores, no entanto, não recebem a formação adequada para integrar tecnologias digitais às suas práticas, o que acaba por limitar o potencial desses recursos. O uso de vídeos, ambientes virtuais e objetos digitais de aprendizagem deve estar aliado à compreensão de que a língua de sinais não é apenas um conjunto de gestos, mas um sistema linguístico completo, que exige interação, contexto e prática comunitária.

Nesse sentido, Santos (2018, p. 134) destaca:

A tecnologia, quando utilizada sem critérios pedagógicos, corre o risco de se tornar um substituto da interação humana, esvaziando a experiência linguística do aluno. É preciso lembrar que a Libras, enquanto língua visual-espacial, se fortalece no contato vivo, na troca entre sujeitos. Portanto, recursos digitais devem ser empregados como complementos ao processo de ensino, e não como sua essência. O professor tem o papel fundamental de orientar o estudante a utilizar essas ferramentas de forma crítica, reflexiva e contextualizada.

Essa análise revela que a tecnologia não pode ser concebida como solução única ou imediata para os desafios do ensino de Libras. Pelo contrário, exige políticas formativas que preparem os professores a lidar com os recursos digitais de modo crítico, estabelecendo pontes entre o ambiente virtual e as práticas socioculturais da comunidade surda.

Apesar dos avanços conquistados no âmbito legal e institucional, os desafios para a efetivação do ensino de Libras ainda são significativos. A insuficiência de políticas de formação continuada, a carência de professores surdos, a ausência de materiais pedagógicos adequados e

a fragmentação curricular constituem obstáculos persistentes.

Como reforça Skliar (1998, p. 30):

A educação de surdos não pode ser reduzida a um projeto assistencialista. Trata-se de uma questão de direitos linguísticos e culturais, que exige uma mudança de paradigma nas políticas educacionais e na formação docente.

Essa perspectiva revela que o ensino de Libras, mais do que um requisito legal, é um campo de disputa por direitos e reconhecimento social, exigindo políticas consistentes e integradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito analisar as políticas de formação de professores e os desafios que permeiam o ensino de Libras, buscando compreender de que modo os marcos legais, as diretrizes formativas e as práticas pedagógicas influenciam a consolidação da educação bilíngue para estudantes surdos no Brasil. Ao retomar o objetivo geral, foi possível analisar o processo de formação dos professores em relação ao aprendizado da Libras e as metodologias/práticas pedagógicas que contribuam para seu ensino, desdobrando-se assim aos objetivos específicos: (i) apresentar um panorama histórico das políticas de educação de surdos e das normativas que regulamentam a formação docente; e (ii) compreender desafios e apresentar estratégias pedagógicas para práticas inclusivas, evidenciando-se que há avanços normativos expressivos, mas ainda persistem lacunas relevantes entre a legislação e a concretização cotidiana do ensino de Libras nos espaços formativos e escolares.

Do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com diálogo interdisciplinar entre Libras, Educação e Políticas Públicas. Essa escolha permitiu compreender a formação de professores e o ensino de Libras como um campo atravessado por contradições históricas: de um lado, a afirmação da Libras como direito linguístico-cultural e elemento estruturante da educação bilíngue; de outro, a permanência de barreiras institucionais, curriculares e formativas que reduzem esse direito a uma exigência formal, nem sempre acompanhada de condições materiais, humanas e pedagógicas suficientes para sua efetivação.

Ao revisitar o percurso histórico e legal e suas repercussões nas políticas educacionais e de formação docente, o estudo evidencia que a consolidação do ensino de Libras depende menos de “medidas isoladas” e mais de políticas integradas, com planejamento, financiamento, acompanhamento e avaliação. A análise reforça que a formação de professores para o ensino de Libras (e para o trabalho pedagógico com estudantes surdos) não pode se restringir à inclusão nominal de uma disciplina na matriz curricular: exige coerência formativa, intencionalidade pedagógica e articulação com o paradigma bilíngue, reconhecendo a surdez também como diferença linguística e cultural, e não apenas como categoria biomédica.

No que se refere aos desafios, a dissertação aponta obstáculos recorrentes: fragilidades na formação inicial, marcada muitas vezes por carga horária limitada e pouca oportunidade de uso real da língua; formação continuada descontínua e, por vezes, pouco conectada às demandas concretas da prática; escassez de profissionais qualificados, incluindo a sub-representação de professores surdos; insuficiência de materiais didáticos acessíveis e de propostas

metodológicas visual-espaciais coerentes com a Libras; além de fragmentações curriculares que dificultam a progressão de aprendizagem.

Nesse cenário, a educação bilíngue corre o risco de ser implementada de modo parcial, por exemplo, reduzida à presença do intérprete, sem garantir uma experiência linguística plena e uma participação efetiva do estudante surdo na construção do conhecimento.

A dissertação também problematiza o lugar das tecnologias no ensino de Libras: embora possam ampliar acesso, repertório e possibilidades didáticas, elas não devem substituir o contato linguístico vivo, a interação e a mediação pedagógica. Assim, recursos digitais precisam ser incorporados com critérios e finalidade educativa, como complementos ao processo de ensino-aprendizagem, e não como sua essência, recolocando a centralidade da formação docente crítica: formar professores para Libras implica também formar para o uso pedagógico responsável de tecnologias, alinhado à perspectiva bilíngue e às práticas socioculturais da comunidade surda.

Como síntese propositiva, os resultados analisados indicam que a efetivação do ensino de Libras e o fortalecimento de políticas de formação docente demandam ações mais objetivas e articuladas, tais como: (1) ampliação e qualificação da formação em Libras na licenciatura, com progressão de níveis, prática sistemática e componentes que tratem de metodologias específicas; (2) integração entre teoria e prática, com vivências em contextos bilíngues, participação de pessoas surdas e aproximação institucional com a comunidade surda;

(3) valorização e inserção de professores surdos como referência linguística e cultural nos processos formativos; (4) políticas de formação continuada regulares, contextualizadas e avaliadas, que contemplem planejamento didático, recursos visuais, avaliação da aprendizagem e ensino de português como L2 (quando aplicável ao contexto bilíngue); (5) produção e circulação de materiais pedagógicos acessíveis (inclusive digitais), acompanhadas de orientações metodológicas claras; e (6) gestão e monitoramento das políticas, para reduzir a distância entre o “texto legal” e as condições reais de implementação.

Reconhece-se, ainda, como limite do estudo o fato de se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o que impede generalizações sobre realidades específicas de cursos, redes e instituições; ao mesmo tempo, esse recorte permite mapear tendências, contradições e caminhos recorrentes, contribuindo para o debate e para o delineamento de agendas formativas e políticas mais consistentes.

Por fim, espera-se que esta dissertação contribua para o debate científico e formativo sobre a educação de surdos, fortalecendo reflexões e ações que consolidem políticas públicas mais responsivas às demandas da comunidade surda e às exigências de uma educação bilíngue

de qualidade. Assim, como encaminhamentos para pesquisas futuras, recomenda-se aprofundar investigações empíricas sobre: a efetividade de diferentes modelos de formação inicial em Libras; impactos de ampliação de carga horária e práticas imersivas; experiências com participação estruturada de professores surdos; avaliação de materiais bilíngues e recursos digitais; e análises comparativas entre contextos institucionais distintos, visando produzir evidências que subsidiem decisões curriculares e políticas com maior precisão e equidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuel Antônio, **A criança deficiente e a aceitação da família**. Rio de Janeiro: Nova Era, 1993.

BAIENSE, Joyce Karolina Ribeiro; MACHADO, Lucienne Matos da Costa Vieira; SILVA, Rafael Monteiro da. A importância da formação docente para a Educação de Surdos nos ambientes educacionais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 20, 30 de maio de 2023. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/20/a-importancia-da-formacao-docente-para-a-educacao-de-surdos-nos-ambientes-educacionais>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016>. pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2005. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/96.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRAYNER, Izabelly Correia Dos Santos. **A formação dos professores de libras: desafios a serem superados**. Anais II CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22554>>. Acesso em: 31 out. 2024.

CARNIEL, Fagner – **A reviravolta discursiva da Libras na Educação Superior**. Revista

Brasileira de Educação, v. 23, e230027, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rDd6XLCGGxTKNKC3Y5mZcJJ/>. Acesso: 28 out.2024.

CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **Diversidade metodológica na pesquisa em educação**. Coleção Políticas Públicas em Educação. Campinas: Autores Associados, 2013.

DOMANOVSKI, Marilene; MEYER, Vassão Adriane. **A IMPORTÂNCIA DA Libras PARA INCLUSÃO ESCOLAR DO SURDO**. [s.l: s.n.]. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf>. Acesso: 28 out.2024

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe-2, p. 51–69, 2014.

FREITAS, Maria do Socorro Araujo de. **Contribuições do ensino na disciplina de Libras na formação de professores no curso de pedagogia do município de petrolina/pe**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Centro Universitário Univates, Lajeado, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. [2 reimp]. São Paulo: Atlas, 2021.

IACHINSKI, Luci Teixeira, BERBERIAN, Ana Paula, DE SOUZA PEREIRA, Adriano, GUARINELLO, Ana Cristina. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology - Communication Research**, Vol. 24, pp.1-7, 2019. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/acr/a/vhYJdcywNkS8zn563bqr3QK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 31/10/2024.

KARNOPP, Leonir Becker. **Aspectos da Aquisição da Língua de Sinais por Crianças Surdas** – Estudo Linguístico Literário – pg. 281 – 299, UFRGS, 2014.

KUNZLER, Daiane de Fátima Wagner; BAÚ, Jéssica Monique. **Políticas Públicas Educacionais e a Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Regular**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. DE. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 68–80, set. 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. [s.l: s.n.]. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política

Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 49–63, mar. 2013.

MACEDO, Yuri Miguel; GAMA, Ana Patrícia Aleixo de Santana; JESUS, Jamile da Cruz e; DIAS, Nêmorea Nádja Souza Dias. Direitos da pessoa surda: desafios à efetivação das leis educacionais que regem a inclusão e acessibilidade no município de Euclides da Cunha. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 47–61, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/7992>>. Acesso em: 31 out. 2024.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, v. 31, 2020.

NOVAIS, Ivanilda de Almeida; COSTA, Maria Luisa Furlan; CABAU, Nubia Carla Ferreira. Ensino Híbrido: um processo contínuo de gestão de sala de aula. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 179–193, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67103>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu; ABREU, Cristiana Silva de; BRAUNA, Mayara Priscila; OLIVEIRA, Neuzenir Silva de Abreu; OLIVEIRA, Santino de. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 51- 73.

SANTANA, Eline Peixoto de. **O DIREITO A COMUNICAÇÃO: as Libras e os desafios da educação dos surdos**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspUBLICAS/odireitoacomunicacao-asLibraseosdesafiosdaeducacaodossurdos.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 33–44, 2016.

SILVA, Danilo da; SPELLIN, Germano Weniger. Práticas e discursos aplicados pelo regime nazista sobre surdos na Segunda Guerra Mundial. **REVISTA DO CENTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**, v. 5, n. 2, p. 157–168, 2018.

SILVA, Danilo da; SPELLING, Germano Weniger. Práticas e discursos aplicados pelo regime nazista sobre surdos na Segunda Guerra Mundial. **RE-UNIR**, Porto Velho, v. 5, nº 2, p. 157-168, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/3904>>. Acesso em: 17 nov. 2024.

SILVA, Taynan Alécio de. **A formação da identidade do indivíduo surdo: considerações sobre a importância da cultura surda**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: **Editora da UFSC**, 2008a.

SURDAS, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. -UFSM. **O BILINGÜISMO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/bililinguis mo.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 527–542, dez. 2016.

VIEIRA, Leociléa Aparecida; CIRINO, Roseneide Maria Batista. **Educação inclusiva: desafios e caminhos para a valorização da diferença**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://profei.unespar.edu.br/livros/educacao-inclusiva-1.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.