CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS: LIBRAS, BILINGUISMO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

https://doi.org/10.68044/w0mg3503

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
Mestrando em Educação (Universidade de Brasília – UnB)

Vanderleia Maria Castoldi Andrade [2]
Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR).

Rivaldo Pereira da Costa [3]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Alessandro Sena De Oliveira [4]
Mestrando pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Porto Nacional. Professor de Libras na Estadual de Tocantins de Araguaína – TO

Delcimar Filipin [5]
Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e Assistente Técnico-Pedagógico do Governo de Santa Catarina

Karine Martins Cunha Venceslau [6]
Mestra em ensino e formação docente - UNILAB. Professora de Libras - IFCE campus Maranguape.

RESUMO: Este artigo analisa a formação docente e as práticas pedagógicas destinadas à educação de estudantes surdos, com ênfase na Libras, no bilinguismo e nas estratégias de ensino. Trata-se de estudo bibliográfico fundamentado em pesquisas brasileiras sobre formação inicial e continuada, educação bilíngue, inclusão escolar e metodologias de ensino. A análise evidencia que a inserção da Libras nos cursos de licenciatura representa avanço importante, porém não garante, isoladamente, preparação suficiente para atuação com estudantes surdos. Os estudos apontam dificuldades relacionadas à comunicação, ao desconhecimento das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, à indefinição de papéis entre professor e intérprete e à permanência de práticas centradas na oralidade. Em contrapartida, destacam-se estratégias visuais, multimodais e interdisciplinares, o uso da Libras como língua de instrução, o planejamento flexível e a formação continuada. Conclui-se que a qualidade da educação de surdos depende de formação docente articulada às perspectivas linguísticas, culturais e pedagógicas bilíngues.

Palavras-chave: Formação docente; Educação de surdos; Libras; Bilinguismo; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação de estudantes surdos constitui um campo marcado por profundas transformações históricas, linguísticas, culturais, políticas e pedagógicas. A passagem de modelos centrados predominantemente na normalização da surdez e na oralização para perspectivas que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a cultura surda e a educação bilíngue produziram novas exigências para as instituições escolares e, particularmente, para a formação dos professores. Nesse cenário, o debate não se limita ao ingresso do estudante surdo no espaço escolar, mas envolve as condições linguísticas, curriculares e pedagógicas necessárias para garantir sua participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem.

A história da formação de professores para estudantes surdos demonstra que os modos de compreender a surdez repercutem diretamente nas práticas pedagógicas. Rodrigues, Gontijo e Drago (2020, p. 143) verificam que, entre 1951 e 1961, a formação docente desenvolvida no contexto do Instituto Nacional de Educação de Surdos estava vinculada a uma concepção educacional fundamentada na correção da deficiência e no Método Oral Puro. Os professores eram preparados, naquele contexto, para desenvolver a oralização e a leitura labial das crianças surdas.

Esse percurso histórico é fundamental para compreender por que algumas práticas concebidas em períodos anteriores ainda podem permanecer no cotidiano escolar contemporâneo. Vieira e Molina (2018) analisam as relações entre Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo e observam que as abordagens não podem ser compreendidas como etapas absolutamente isoladas e superadas. Determinadas práticas associadas ao oralismo continuam presentes nas relações professor-aluno, nas atividades escolares e nas representações construídas acerca dos estudantes surdos (Vieira; Molina, 2018, p. 1).

A consolidação da Libras como língua reconhecida legalmente no Brasil e o avanço da educação bilíngue provocaram mudanças importantes nesse cenário. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº

5.626/2005 regulamentou aspectos relativos à formação, ao ensino de Libras e à educação das pessoas surdas. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade educacional. Esses marcos ampliaram as responsabilidades das instituições formadoras e dos sistemas de ensino quanto à preparação dos profissionais que atuam com estudantes surdos.

Todavia, a existência de dispositivos legais não assegura, por si só, transformações qualitativas na prática pedagógica. A pesquisa de Muttão e Lodi (2018), ao analisar teses e dissertações produzidas entre 1995 e 2014, revelou importante problema relacionado à formação inicial. As autoras verificaram que as especificidades educacionais dos estudantes surdos não têm sido suficientemente contempladas quando a formação dos professores fica praticamente restrita à presença de uma disciplina de Libras no currículo da licenciatura.

Conclui-se que, para a maioria dos estudos, as especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina Libras. Esta realidade tem demandado dos professores a busca por formação continuada, foco da maioria das pesquisas. (Muttão; Lodi, 2018, p. 49).

A conclusão das autoras evidencia uma questão fundamental: aprender elementos introdutórios da Libras não equivale a adquirir toda a formação necessária para compreender os processos linguísticos, culturais, educacionais e metodológicos envolvidos no ensino de estudantes surdos. A disciplina de Libras constitui avanço expressivo nos cursos de formação docente, entretanto deve integrar um projeto formativo mais abrangente.

Iachinski *et al*. (2019) reforçam essa problemática ao investigarem a percepção de acadêmicos que já haviam cursado Libras em diferentes licenciaturas. Os resultados mostraram tendência de concentração no ensino de vocabulário e gramática, enquanto questões mais amplas referentes à surdez, aos sujeitos surdos e à educação receberam menor atenção. Os autores destacam que os estudantes não deveriam estabelecer contato apenas com a língua enquanto sistema linguístico, mas também com discussões relacionadas à própria educação de surdos (Iachinski *et al*., 2019, p. 1).

Esse problema se torna particularmente evidente quando o professor inicia sua atuação e encontra, em sala, um estudante usuário de Libras. A comunicação passa a ocupar posição central, mas as dificuldades não se limitam ao domínio linguístico. Bica, Marques e Silva (2023) identificaram sentimento de frustração entre professores que atuavam com estudantes surdos, relacionados principalmente às barreiras comunicacionais. Segundo as autoras, tais dificuldades

podem restringir a interação direta entre professor e estudante e provocar a transferência indevida da responsabilidade de ensinar para o tradutor e intérprete de Libras (Bica; Marques; Silva, 2023, p. 105).

Essa realidade demonstra a importância de compreender a formação docente como processo que articula conhecimento da Libras, fundamentos da educação bilíngue, conhecimentos pedagógicos, compreensão da diferença linguística, cultura surda, estratégias visuais, planejamento curricular, avaliação e trabalho colaborativo.

Sob essa perspectiva, a formação do professor precisa ultrapassar uma concepção instrumental de Libras. Não se trata simplesmente de memorizar sinais ou utilizar recursos isolados durante as aulas, mas de compreender como estudantes cuja experiência linguística é predominantemente visuoespacial constroem conhecimentos e participam das práticas escolares. Essa compreensão repercute no planejamento, na seleção de materiais, na organização do ambiente, nas relações pedagógicas e nas formas de avaliação.

As pesquisas também demonstram que estratégias visuais e multimodais podem assumir função relevante no processo de escolarização. Castro e Kelman (2022), ao estudarem práticas pedagógicas bilíngues utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, observaram efeitos positivos de processos de mediação que utilizavam

Libras, recursos multimodais e estratégias articuladas entre diferentes profissionais (Castro; Kelman, 2022, p. 155).

Da mesma maneira, Tenor e Deliberato (2015) mostram que a formação dos professores pode repercutir concretamente sobre o planejamento. Durante um programa de capacitação, foram introduzidos recursos visuais e adaptações de histórias, além de atividades voltadas ao conhecimento das especificidades linguísticas dos alunos. As autoras observaram que o trabalho formativo contribuiu para a revisão das estratégias empregadas pelos professores (Tenor; Deliberato, 2015, p. 417-418).

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo analisar as relações entre formação docente e práticas pedagógicas na educação de estudantes surdos, considerando a Libras, o bilinguismo e as estratégias de ensino como dimensões interdependentes. Busca-se discutir os desafios da formação inicial e continuada, o papel da Libras, os fundamentos da educação bilíngue, a permanência de práticas orientadas pela lógica ouvinte, o trabalho colaborativo entre professor e tradutor-intérprete e as possibilidades pedagógicas proporcionadas por recursos visuais, multimodais e interdisciplinares.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, construída a partir de artigos científicos que discutem especificamente formação de professores, educação bilíngue, Libras, escolarização e práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes surdos. A

literatura analisada permite compreender que a qualidade da educação não depende de uma estratégia isolada, mas da constituição de condições linguísticas, institucionais e pedagógicas capazes de reconhecer os estudantes surdos como sujeitos de uma experiência visual e linguística própria.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente destinada à educação de estudantes surdos acompanha as próprias transformações históricas nas concepções de surdez e educação. Durante décadas, prevaleceram perspectivas orientadas pela ideia de corrigir ou minimizar os efeitos da ausência da audição, produzindo práticas que conferiam centralidade à oralização. O professor era preparado para ensinar o estudante surdo a aproximar-se do padrão linguístico ouvinte, enquanto as línguas de sinais ocupavam posição marginal.

Rodrigues, Gontijo e Drago (2020) recuperam parte significativa desse processo ao estudarem a formação de professores e o método de ensino entre 1951 e 1961. Segundo os autores, a formação docente constituiu um dos pilares da política de descentralização da educação de surdos naquele período. Contudo, seus fundamentos estavam relacionados a concepções que privilegiavam oralização e leitura labial (Rodrigues; Gontijo; Drago, 2020, p. 143-144).

Essas bases históricas são importantes porque práticas pedagógicas não desaparecem automaticamente quando novas teorias ou políticas são introduzidas. Vieira e Molina (2018) destacam justamente a coexistência de diferentes abordagens. Embora o bilinguismo tenha conquistado espaço teórico, político e pedagógico, marcas de perspectivas anteriores continuam influenciando atividades escolares e relações estabelecidas com estudantes surdos.

Luchese e Pieczkowski (2023) chegam à conclusão semelhante ao investigarem narrativas de professores que atuaram com estudantes surdos entre 1980 e 2016. Os autores analisam como abordagens teórico-metodológicas presentes na formação docente repercutiram nas práticas pedagógicas. Os resultados demonstram que diferentes concepções sobre a surdez foram produzindo modos específicos de ensinar e de compreender o estudante surdo (Luchese; Pieczkowski, 2023, p. 342).

Por conseguinte, discutir formação docente exige considerar que o professor não inicia sua atuação em um espaço conceitualmente neutro. Sua compreensão de linguagem, deficiência, diferença, aprendizagem e inclusão influencia diretamente as escolhas pedagógicas. Um professor que interpreta a surdez prioritariamente como deficiência auditiva poderá organizar práticas distintas daquelas elaboradas por um professor que reconhece o estudante como sujeito

de uma língua visuoespacial e participante de uma comunidade linguística e cultural.

Essa mudança epistemológica produz implicações expressivas. A educação bilíngue não pode ser compreendida simplesmente como presença simultânea de Português e Libras. Ela pressupõe reconhecer funções diferentes atribuídas às línguas no percurso educacional e compreender as condições necessárias para que a Libras efetivamente ocupe lugar de língua de instrução e de construção do conhecimento.

Vieira-Machado e Lopes (2016) argumentam que a própria constituição da educação bilíngue está profundamente articulada aos processos formativos dos professores. Para as autoras, formação e educação bilíngue não constituem fenômenos separados; são dimensões conceitualmente relacionadas e produzidas por experiências, discursos e transformações históricas.

> Pensar nesses termos o espaço formativo desses professores requer não olhar para o termo formação de professores como algo dado, pronto [...] Requer propor a formação desses professores como algo produtivo no sentido formativo do sujeito, algo que, aliado à experiência produzida, seja capaz de levar à transformação de si, do outro e do próprio conceito de educação bilíngue. (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 657).

A reflexão evidencia uma concepção de formação que ultrapassa certificações, disciplinas ou treinamentos pontuais. O processo formativo envolve transformação profissional e capacidade

de problematizar o próprio exercício docente. Nesse sentido, conhecer a comunidade surda, conviver com usuários de Libras, estudar diferentes concepções de educação e refletir sobre situações concretas da escola tornam-se dimensões fundamentais.

O caráter histórico da formação também ajuda a compreender inseguranças presentes entre professores diante da consolidação do bilinguismo. Luchese e Pieczkowski (2023) identificaram que, especialmente entre as décadas de 1990 e 2000, discursos favoráveis à educação bilíngue conviviam com inseguranças profissionais. Os professores reconheciam limites de perspectivas anteriores, como Oralismo e Comunicação Total, mas nem sempre possuíam formação suficiente para aderir à nova abordagem com segurança (Luchese; Pieczkowski, 2023, p. 355).

Consequentemente, não se pode responsabilizar exclusivamente o professor individualmente pelas dificuldades encontradas na escolarização dos surdos. É preciso analisar políticas de formação inicial, currículos das licenciaturas, oportunidades de formação continuada, condições institucionais de trabalho, presença de profissionais bilíngues, disponibilidade de materiais e organização linguística da escola.

O reconhecimento legal da Libras produziu impacto importante na formação inicial de professores. A obrigatoriedade da disciplina nos cursos de licenciatura ampliou consideravelmente o

contato de futuros docentes com uma língua de sinais e com discussões relacionadas à escolarização dos estudantes surdos.

Giroto, Martins e Lima (2015) discutem a inserção da Libras no ensino superior e demonstram que o processo está diretamente associado às transformações das políticas inclusivas e linguísticas. As autoras indicam que o cotidiano escolar passou a exigir respostas formativas para estudantes com diferentes perfis, inclusive aqueles que utilizam Libras (Giroto; Martins; Lima, 2015, p. 741-742).

O compartilhamento de uma língua é elemento particularmente significativo nesse processo. Quando professor e estudante não conseguem estabelecer comunicação direta, diferentes dimensões da relação pedagógica podem ser comprometidas. O professor encontra dificuldades para verificar a compreensão, explorar conhecimentos prévios, formular perguntas, orientar atividades e estabelecer interações espontâneas.

Nesse sentido, a inserção da Libras nas licenciaturas representa uma conquista. Iachinski *et al*. (2019) verificaram que a disciplina teve impacto importante na percepção dos universitários acerca das pessoas surdas e da língua de sinais. Entretanto, os resultados igualmente demonstraram que muitas disciplinas se concentravam em vocabulário e gramática, deixando em segundo plano discussões educacionais mais abrangentes (Iachinski *et al*., 2019, p. 1).

Os autores também problematizam se “apenas uma disciplina ministrada ao longo de um curso de graduação” seria suficiente para preparar efetivamente os professores para atuar com estudantes surdos (Iachinski *et al*., 2019, p. 2). A questão é pertinente porque aprender uma língua exige tempo, interação e situações significativas de uso. Além disso, competência linguística e competência pedagógica são dimensões relacionadas, mas não idênticas.

Muttão e Lodi (2018) demonstram que essa insuficiência é recorrente na literatura acadêmica. A revisão desenvolvida pelas pesquisadoras revelou que diferentes estudos consideram que as especificidades da educação de surdos não estão plenamente contempladas na formação inicial quando a preparação se restringe à disciplina de Libras.

Giroto, Cicilino e Poker (2018) aprofundam essa discussão ao analisarem dilemas da Pedagogia Bilíngue. As autoras refutam a ideia segundo a qual a simples presença da Libras nos espaços escolares ou nos cursos de Pedagogia garantiria a efetivação de uma proposta bilíngue. Para elas, existem desencontros entre políticas públicas, propostas de formação inicial e realidade educacional (Giroto; Cicilino; Poker, 2018, p. 778).

Esse argumento permite compreender a necessidade de uma formação integrada. O futuro professor precisa conhecer a Libras, porém igualmente necessita estudar educação bilíngue, aquisição de

línguas, Português como segunda língua para surdos, cultura e identidade surdas, pedagogia visual, planejamento curricular e avaliação.

A formação bilíngue não pode provocar outro reducionismo, substituindo uma formação pedagógica abrangente apenas pelo ensino da Libras. Conforme discutem Bica, Marques e Silva (2023), além do domínio da língua de sinais, o professor necessita dos conhecimentos teórico-metodológicos próprios da docência. A competência profissional consiste justamente na articulação entre saberes pedagógicos e conhecimentos relacionados às particularidades linguísticas dos estudantes surdos.

Lopes e Bernardes (2025) observam que os cursos de licenciatura brasileiros ainda tendem, em muitos contextos, a preparar os docentes para condições idealizadas de ensino, como se as turmas fossem linguística, social e culturalmente homogêneas. As autoras defendem a necessidade de propostas formativas voltadas à diversidade e apontam lacunas relacionadas aos aspectos linguísticos e metodológicos da Libras (Lopes; Bernardes, 2025, p. 7-8).

Assim, uma política de formação docente coerente com a educação bilíngue necessita abandonar a concepção de que todos os estudantes acessam o conhecimento pelos mesmos canais e pelas mesmas práticas. A diferença linguística demanda reorganização pedagógica e curricular, não simplificação de conteúdo.

As limitações da formação inicial fazem da formação continuada uma dimensão estratégica da educação de estudantes surdos. Entretanto, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como mecanismo compensatório destinado a preencher lacunas deixadas pela graduação. Ela pode constituir espaço permanente de reflexão, atualização, interação e reconstrução das práticas.

Souza, Zimmermann e Silva (2025) analisaram experiências de professores da rede municipal de Sinop-MT e destacaram as contribuições tanto da formação inicial quanto da formação continuada em Libras. Os autores defendem reorganizações curriculares nas licenciaturas e ressaltam a importância de oportunidades permanentes de formação para professores que atuam com estudantes surdos (Souza; Zimmermann; Silva, 2025, p. 1).

O caráter contínuo da formação torna-se particularmente importante porque os desafios surgem em situações concretas da prática. O professor pode ter estudado conceitos gerais durante sua graduação, mas a atuação com determinada turma exige decisões relacionadas à língua de instrução, material didático, interação com intérprete, organização da sala, avaliação e diversidade linguística dos próprios estudantes surdos.

Dias (2018) chama atenção para a necessidade de aproximar teoria e prática. O autor considera que ainda existe distância entre

conhecimentos produzidos na universidade e experiências vivenciadas pelos professores nas escolas. A formação, nessa perspectiva, deve oferecer oportunidades para que o docente investigue e ressignifique sua própria prática.

Ao discutir essa necessidade, Dias recupera uma proposição de Franco que permite caracterizar a dimensão experiencial da formação docente:

> Será preciso, enfim, que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experiencial, não mais separando a teoria e prática, mas mergulhando, desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando significação das teorias. Só assim será possível fazer o exercício fundamental da Pedagogia: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade. (Franco, 2008, p. 123 *apud* Dias, 2018, p. 99).

A citação de citação reforça que a aprendizagem profissional não pode permanecer separada das experiências concretas. Na educação de estudantes surdos, isso significa que cursos de formação continuada podem partir de situações reais: dificuldades comunicacionais, elaboração de atividades, recursos visuais, planejamento em parceria com intérpretes e professores de Libras, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e avaliação.

Tenor e Deliberato (2015) demonstram concretamente as possibilidades dessa aproximação. Em programa de capacitação desenvolvido com professores, as pesquisadoras articularam encontros

formativos, observações e intervenções em sala de aula. A experiência possibilitou aos participantes conhecer melhor as especificidades linguísticas dos estudantes e desenvolver adaptações de recursos e estratégias (Tenor; Deliberato, 2015, p. 409).

Os resultados revelam que formação continuada produz efeitos mais significativos quando está vinculada aos problemas enfrentados pelo professor. No estudo, foram trabalhadas adaptações de histórias, dramatizações, inserção de Libras e recursos visuais. As docentes afirmaram sentir-se mais apoiadas e demonstraram reconhecer aspectos da surdez anteriormente desconhecidos (Tenor; Deliberato, 2015, p. 418).

Malcher *et al*. (2024), ao investigarem professores de Física, também identificaram limites na formação. Dos 37 docentes participantes, apenas 37,8% haviam recebido formação em Libras. Os resultados apontam para a necessidade de revisão dos currículos de licenciatura, ampliação de oportunidades formativas e investimento em materiais e profissionais que promovam condições de aprendizagem (Malcher *et al*., 2024, p. 1).

A situação é particularmente relevante nas áreas específicas, como Física, Química, Matemática e Biologia, nas quais conceitos abstratos e terminologias especializadas podem exigir intensa mediação linguística e visual. Malcher et al. (2024) indicam que

limitações na carga horária de Libras e ausência de metodologias específicas repercutem na atuação desses professores.

Há, portanto, necessidade de políticas institucionais permanentes. A responsabilidade pela formação continuada não pode ser transferida exclusivamente ao professor, obrigando-o a buscar individualmente conhecimentos que deveriam integrar programas estruturados pelas redes de ensino e instituições formadoras.

A formação docente encontra sua materialização mais evidente nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. São as concepções construídas ao longo da trajetória profissional que orientam decisões sobre como explicar um conteúdo, quais recursos utilizar, como avaliar a aprendizagem e como interagir com o estudante.

Luchese e Pieczkowski (2023) demonstram que as abordagens teórico-metodológicas presentes na formação de diferentes gerações de docentes repercutiram diretamente nas práticas. Ao analisarem experiências entre 1980 e 2016, verificaram mudanças, permanências e coexistências de concepções distintas.

As narrativas de professoras surdas presentes no estudo oferecem exemplos importantes de práticas fundamentadas na visualidade e na Libras. Uma das docentes relata a utilização de contação de histórias e materiais educativos em Libras, enquanto outra menciona jogos adaptados, livros construídos com estudantes e jogos

de memória combinando imagens, sinais em Libras e Português escrito (Luchese; Pieczkowski, 2023, p. 354).

Essas experiências são relevantes porque demonstram que a visualidade não se resume a inserir imagens em uma atividade planejada originalmente para ouvintes. A pedagogia voltada aos estudantes surdos exige compreender a dimensão visuoespacial como princípio de organização do ensino.

Mallmann *et al*. (2014), ao analisarem práticas pedagógicas no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante, verificaram dificuldades de comunicação entre professor e estudante, desconhecimento sobre a surdez e utilização de adaptações metodológicas isoladas. Os autores concluem que a presença do estudante na escola regular não significa necessariamente garantia de acesso à aprendizagem (Mallmann *et al*., 2014, p. 131).

Esse diagnóstico permite estabelecer importante diferença entre acesso físico e acesso pedagógico. Um estudante pode estar matriculado, frequentar as aulas e contar com intérprete, mas continuar encontrando barreiras para compreender conteúdos, participar das atividades e interagir diretamente com professores e colegas.

Dias (2018) também identifica uma tendência de manutenção de práticas oralistas e dificuldades na diferenciação dos papéis atribuídos aos profissionais. Para o autor, teoria e prática não podem

ser dissociadas, e a formação necessita aproximar-se das situações concretas vivenciadas no ambiente escolar (Dias, 2018, p. 93).

Práticas pedagógicas adequadas exigem, portanto, deslocamento da ideia de adaptação posterior. Em vez de elaborar uma aula dirigida prioritariamente aos ouvintes e posteriormente tentar torná-la acessível ao estudante surdo, o planejamento pode incorporar desde o início diferentes linguagens, recursos visuais, Libras e possibilidades de interação.

Isso não significa estabelecer uma metodologia única para todos os estudantes surdos. Há diversidade significativa no grupo: estudantes podem apresentar diferentes trajetórias de aquisição da Libras, experiências educacionais, níveis de proficiência em Português e formas de participação na comunidade surda. O professor precisa conhecer cada turma e evitar generalizações.

Entre as estratégias identificadas pela literatura, os recursos visuais e multimodais ocupam posição destacada. Para estudantes surdos, cuja experiência linguística pode desenvolver-se prioritariamente pela modalidade visuoespacial, elementos como imagens, esquemas, vídeos, mapas conceituais, diagramas, objetos, expressões corporais, organização espacial e produções sinalizadas podem atuar como recursos de construção do conhecimento.

Tenor e Deliberato (2015) apresentam exemplo significativo ao analisarem uma atividade de contação de histórias. Durante o

processo formativo, utilizaram prancha com cenário, sequência de figuras e sinais relacionados aos personagens e ações. Houve participação da professora, dos estudantes ouvintes e da estudante surda, demonstrando possibilidade de desenvolver uma atividade visual que contribuísse simultaneamente para comunicação e aprendizagem (Tenor; Deliberato, 2015, p. 417-418).

Castro e Kelman (2022) oferecem contribuição particularmente relevante para esse debate. Em sua análise das práticas bilíngues, identificaram uso frequente da escrita no quadro, desenhos, pistas visuais e estratégias multimodais. Também observaram práticas interdisciplinares envolvendo produção textual, interpretação e recontagem de histórias em Libras (Castro; Kelman, 2022, p. 164).

As autoras defendem uma transformação mais ampla da organização pedagógica:

> É necessário haver uma mudança no sistema educacional como um todo e em seus artefatos, tais como: currículo, sistemas de avaliação, estratégias de ensino, língua de instrução utilizada em sala de aula, planejamento das aulas, forma de trabalho dos profissionais envolvidos no processo de ensino. (Castro; Kelman, 2022, p. 165).

Essa afirmação demonstra que a acessibilidade linguística não pode ser reduzida a uma intervenção isolada. O currículo, a avaliação, o planejamento, a língua de instrução e as relações profissionais precisam dialogar entre si.

As estratégias multimodais exploram diferentes modos de representação e podem favorecer tanto estudantes surdos quanto ouvintes. Fotografias, esquemas, infográficos, mapas, vídeos e materiais concretos não devem desempenhar função meramente decorativa. Precisam estar associados aos conceitos trabalhados e integrar efetivamente a sequência didática.

A interdisciplinaridade constitui outra possibilidade. Castro e Kelman (2022) observaram situações nas quais conteúdos de diferentes componentes curriculares eram articulados para explicar conceitos, favorecer leitura e ampliar oportunidades de produção textual. A interação entre Libras, Português escrito e diferentes formas de representação possibilita construir percursos pedagógicos mais ricos.

A visualidade também deve orientar o ambiente. Para acompanhar um discurso em Libras, o estudante necessita manter campo visual adequado. Iluminação, disposição das carteiras, localização do professor, posição do intérprete, uso simultâneo de projeções e sinalização e tempo destinado à observação de materiais precisam ser considerados no planejamento.

Não é produtivo, por exemplo, exigir que o estudante leia um texto projetado enquanto acompanha simultaneamente uma interpretação em Libras. Como ambas as informações são recebidas visualmente, é necessário organizar temporalmente a apresentação.

Esses detalhes demonstram porque formação pedagógica específica é indispensável.

A presença do tradutor e intérprete de Libras-Português representa importante recurso de acessibilidade linguística em diferentes contextos educacionais. Entretanto, sua atuação não substitui a responsabilidade pedagógica do professor.

Bica, Marques e Silva (2023) observaram que dificuldades comunicacionais podem levar docentes a transferir ao intérprete a função de ensinar. Essa transferência contraria a diferenciação de papéis necessária ao processo educacional. O professor continua responsável pelo planejamento, pelo conteúdo, pelas estratégias didáticas e pela avaliação da aprendizagem.

Mallmann *et al.* (2014) igualmente incluem a atuação do intérprete entre os eixos centrais de sua análise. As dificuldades observadas demonstram que a simples presença desse profissional não elimina barreiras pedagógicas.

Castro e Kelman (2022) defendem que a educação inclusiva não deve se resumir à presença e à atuação do tradutor-intérprete. O profissional precisa integrar o processo pedagógico e participar, junto à equipe escolar, de discussões que envolvem o desenvolvimento educacional do estudante. As autoras destacam a importância da organização do trabalho e da delimitação de funções (Castro; Kelman, 2022, p. 164).

Essa perspectiva conduz ao conceito de trabalho colaborativo. Professor regente e intérprete possuem atribuições diferentes, mas precisam estabelecer comunicação constante. Planejar previamente possibilita que o intérprete conheça conceitos, terminologias, vídeos e atividades que serão utilizados. Também permite identificar antecipadamente dificuldades relacionadas a sinais específicos ou à organização visual da aula.

A parceria beneficia igualmente o professor, que pode compreender melhor situações comunicacionais e planejar estratégias mais adequadas. Todavia, colaboração não significa confusão profissional. O intérprete não deve tornar-se responsável exclusivo pelo estudante surdo, tampouco receber a tarefa de elaborar conteúdos que pertencem à docência do professor regente.

Castro e Kelman (2022) destacam experiência de codocência em que professora e tradutora-intérprete atuavam de maneira articulada. A pesquisa atribui importância à acessibilidade linguística das atividades, ao uso de Libras como língua de instrução e à prática multimodal desenvolvida pelos profissionais (Castro; Kelman, 2022, p. 165).

Nesse sentido, a formação dos professores também precisa contemplar conhecimento acerca das funções dos diferentes profissionais envolvidos na educação bilíngue. A presença de professor de Libras, professor bilíngue, professor de Português como

segunda língua e tradutor-intérprete exige organização institucional e clareza de atribuições.

A discussão sobre formação e práticas pedagógicas ultrapassa a sala de aula e alcança a organização curricular e institucional. Romário (2025) evidencia que fragilidades na formação docente e no currículo da escola regular podem produzir dependência em relação ao Atendimento Educacional Especializado.

O autor identifica diferentes problemas enfrentados pelas escolas, entre os quais insuficiência de intérpretes, dificuldades relacionadas à língua de sinais, falta de interação com estudantes surdos, desvalorização da Libras e ausência de formação docente adequada (Romário, 2025, p. 1).

Quando a escola não dispõe de condições adequadas na sala regular, o AEE pode acabar desempenhando função compensatória. Essa situação exige reflexão, pois o atendimento especializado não deve substituir a responsabilidade da escola e do professor regente pela aprendizagem.

O AEE pode assumir funções relevantes, mas sua organização precisa ser articulada às demais ações pedagógicas. O material analisado por Romário apresenta a organização do atendimento para estudantes surdos em diferentes momentos, contemplando ensino em Libras, ensino de Libras e ensino de Português. Também enfatiza a importância do planejamento conjunto entre os diferentes professores.

Na perspectiva bilíngue, contudo, a Libras não pode permanecer confinada ao atendimento especializado ou a momentos específicos do contraturno. A língua precisa fazer parte das condições regulares de acesso ao conhecimento, especialmente quando constitui a primeira língua do estudante.

Lopes e Bernardes (2025) observam que as Instituições de Ensino Superior precisam desenvolver propostas formativas coerentes com as especificidades da educação bilíngue. Embora exista obrigatoriedade de Libras nas licenciaturas, a ausência de diretrizes metodológicas mais amplas constitui lacuna significativa.

A organização do currículo escolar também necessita considerar essas especificidades. Isso não significa reduzir ou simplificar conteúdo para estudantes surdos. Pelo contrário, trata-se de criar meios linguísticos e pedagógicos para garantir acesso aos mesmos conhecimentos, utilizando estratégias adequadas.

A simplificação curricular pode produzir baixas expectativas e reforçar desigualdades. Formação docente qualificada auxilia o professor a diferenciar acessibilidade de redução de conteúdo. Um conceito complexo pode exigir diferentes representações, exemplos, imagens, explicações em Libras e tempo pedagógico, mas sua complexidade conceitual não deve ser automaticamente eliminada.

Malcher *et al*. (2024) evidenciam esse desafio no ensino de Física. Os autores mostram que a complexidade da disciplina se

associa a barreiras linguísticas, falta de materiais adequados, insuficiência de formação e necessidade de intérpretes. Isso reforça que políticas de educação de surdos precisam envolver também os docentes das áreas específicas, e não somente profissionais da Educação Especial.

A formação pedagógica para atuação com estudantes surdos precisa reconhecer que a diferença linguística possui consequências diretas sobre o processo de ensino e aprendizagem. A Libras não é somente instrumento auxiliar de comunicação; constitui língua capaz de mediar relações, experiências, conceitos e conhecimentos.

Giroto, Martins e Lima (2015) destacam que dificuldades na existência de uma língua compartilhada entre professores, colegas e estudantes podem comprometer interações e aprendizagens. As autoras ressaltam que a escola ainda apresenta dificuldades em organizar-se para atender singularidades linguísticas, culturais e cognitivas dos estudantes surdos (Giroto; Martins; Lima, 2015, p. 742).

Isso significa que a formação necessita incluir cultura e identidade surdas. Conhecer determinados sinais sem compreender a experiência histórica e cultural da comunidade pode resultar em uma formação instrumental limitada. Souza, Zimmermann e Silva (2025) destacam justamente a importância da formação inicial e continuada em Libras para professores que trabalham com estudantes surdos.

Bica, Marques e Silva (2023) também ressaltam que professores precisam conhecer mais do que a língua em sentido estrito. A formação deve contemplar conhecimentos específicos relacionados à cultura, identidade e diferenças linguísticas. O objetivo não é transformar todos os professores em especialistas, mas possibilitar que compreendam a experiência educacional do estudante.

A importância dessa concepção pode ser observada nas narrativas analisadas por Luchese e Pieczkowski (2023). As professoras surdas apresentaram práticas diretamente relacionadas à experiência visual e ao uso da Libras, incluindo contação de histórias, jogos, imagens e produção de materiais. Essas práticas revelam conhecimentos construídos não apenas pela formação acadêmica, mas também pela própria experiência linguística e cultural.

Nesse sentido, Vieira-Machado e Lopes (2016) propõem compreender o professor de surdos como profissional comprometido com os saberes da comunidade surda. A formação está relacionada à experiência e à transformação do sujeito-professor.

Valorizar a participação de professores surdos nos processos de formação pode contribuir significativamente para essa perspectiva. Esses profissionais trazem experiências linguísticas e educacionais que ampliam a compreensão dos futuros docentes sobre visualidade, Libras, identidade e cultura.

Estratégias pedagógicas destinadas a estudantes surdos precisam ser compreendidas como componentes de um planejamento intencional. Não basta selecionar imagens, apresentar vídeos ou contar com intérprete sem que esses recursos estejam integrados aos objetivos de aprendizagem.

Tenor e Deliberato (2015) observaram uma professora desenvolver atividade baseada em consciência fonológica, silabação e produção sonora com estudante surdo. A análise evidenciou que a prática havia sido planejada a partir de parâmetros próprios da experiência ouvinte, sem considerar adequadamente as necessidades da criança. As pesquisadoras destacam a importância de selecionar metodologias coerentes com as especificidades do estudante (Tenor; Deliberato, 2015, p. 417).

O exemplo demonstra como uma estratégia pode ser pedagogicamente reconhecida em determinado contexto e, ao mesmo tempo, inadequada quando aplicada sem considerar a modalidade linguística do aluno. Formação docente, portanto, precisa capacitar o professor para analisar criticamente os métodos empregados.

No planejamento bilíngue, alguns princípios podem ser destacados a partir dos estudos analisados: uso efetivo da Libras; exploração de elementos visuais; valorização do Português escrito como segunda língua quando pertinente; diversidade de recursos semióticos; contextualização conceitual; trabalho colaborativo;

atenção ao campo visual; interdisciplinaridade; flexibilidade; e avaliação processual.

Castro e Kelman (2022) defendem estratégias multimodais, pedagogia visual, planejamento flexível e codocência como componentes importantes da organização educacional. As autoras também ressaltam que a língua de instrução deve ser considerada de maneira central no planejamento (Castro; Kelman, 2022, p. 165).

A utilização de imagens, entretanto, precisa manter relação conceitual com o conteúdo. Um recurso visual não deve ser tratado como ilustração simplificada destinada ao estudante surdo, mas como linguagem capaz de organizar e comunicar informação.

Vídeos em Libras, mapas conceituais, infográficos, linhas do tempo, sequências visuais, experimentos, modelos tridimensionais e diagramas podem atuar como mediadores do conhecimento. Dependendo da disciplina, essas estratégias podem ser combinadas com explicações sinalizadas e produções escritas.

A interdisciplinaridade observada por Castro e Kelman (2022) também demonstra como práticas pedagógicas podem integrar conhecimentos. Atividades envolvendo leitura, produção textual e interpretação podem ocorrer articuladas a conteúdos de outras áreas, favorecendo contextualização.

No entanto, as estratégias precisam evitar a infantilização. Recursos visuais não significam reduzir a complexidade intelectual da

atividade. Estudantes surdos têm direito aos conhecimentos científicos, históricos, artísticos, linguísticos e culturais em sua amplitude.

Mesmo diante dos avanços legislativos, acadêmicos e institucionais, persistem desafios significativos. Muttão e Lodi (2018) demonstraram que a formação inicial ainda não contempla de maneira suficiente as especificidades da educação de surdos. Giroto, Cicilino e Poker (2018) identificaram tensões entre políticas, formação e realidade escolar. Bica, Marques e Silva (2023) observaram dificuldades comunicacionais e transferência de responsabilidade ao intérprete. Romário (2025) evidenciou fragilidades curriculares e formativas.

Em conjunto, essas pesquisas indicam que não se trata de problema localizado em um único nível educacional. A questão atravessa Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, ensino profissionalizante e formação de professores das diversas licenciaturas.

Malcher *et al*. (2024) demonstram que áreas específicas também precisam integrar esse movimento. Professores de Física, por exemplo, encontram desafios relacionados a terminologias, abstrações conceituais, língua e recursos pedagógicos.

Outro desafio consiste em transformar o reconhecimento formal do bilinguismo em práticas efetivamente bilíngues. Giroto,

Cicilino e Poker (2018) alertam que a presença da Libras não é suficiente para caracterizar uma educação bilíngue. Essa perspectiva exige organização pedagógica coerente com a função das línguas e com as especificidades educacionais dos estudantes.

A formação inicial precisa, portanto, ser revista para favorecer maior integração entre disciplinas. A educação de estudantes surdos não deve aparecer apenas em um componente curricular isolado e desconectado das disciplinas de Didática, Currículo, Avaliação, Alfabetização, Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionado.

O estágio representa espaço particularmente importante. A aproximação com escolas bilíngues, classes com estudantes surdos, professores surdos, professores bilíngues e intérpretes possibilita que o futuro docente relacione conhecimentos acadêmicos com situações reais.

A formação continuada, por sua vez, precisa ser institucionalizada. Cursos pontuais podem contribuir, porém experiências permanentes de estudo, planejamento conjunto, acompanhamento pedagógico e produção de materiais tendem a apresentar maior potencial transformador.

Os resultados de Souza, Zimmermann e Silva (2025) demonstram a importância de oportunidades formativas oferecidas aos docentes pela própria rede. Já Malcher *et al.* (2024) mostram que muitos professores que buscaram formação após a graduação o

fizeram por iniciativa própria, evidenciando necessidade de maior apoio institucional.

Por fim, é necessário reconhecer a participação dos próprios sujeitos surdos na construção dos processos formativos. Formação para educação de surdos sem diálogo com professores, pesquisadores e comunidades surdas corre o risco de reproduzir interpretações produzidas exclusivamente a partir da experiência ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a formação docente constitui uma das dimensões centrais para a efetivação de práticas pedagógicas linguisticamente acessíveis e educacionalmente significativas para estudantes surdos. Os estudos examinados demonstram que houve avanços importantes na legislação, nas políticas linguísticas, na inclusão da Libras nas licenciaturas e na ampliação das discussões acerca da educação bilíngue. Entretanto, a distância entre os princípios formalmente estabelecidos e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar ainda constitui desafio expressivo.

A disciplina de Libras representa conquista incontestável na formação inicial. Ela amplia o contato de futuros professores com a língua de sinais, contribui para questionar concepções equivocadas sobre a surdez e possibilita reconhecer a existência de uma diferença linguística na escola. Contudo, conforme evidenciam Muttão e Lodi

(2018), Iachinski *et al*. (2019), Giroto, Cicilino e Poker (2018) e Lopes e Bernardes (2025), restringir a formação para educação de surdos a um único componente curricular é insuficiente.

A formação precisa incorporar conhecimentos relacionados à educação bilíngue, aquisição da Libras, cultura e identidade surdas, ensino do Português como segunda língua, visualidade, multimodalidade, currículo, avaliação e organização pedagógica. Também necessita proporcionar experiências que aproximem os futuros docentes de contextos reais de escolarização.

Nesse sentido, formação teórica e experiência pedagógica são complementares. A reflexão recuperada por Dias (2018), por meio de Franco, demonstra a necessidade de articular teoria e realidade. O professor precisa ser capaz de analisar suas próprias práticas, identificar barreiras e reelaborar suas estratégias.

A formação continuada assume papel igualmente relevante. Os estudos de Tenor e Deliberato (2015), Souza, Zimmermann e Silva (2025) e Malcher *et al*. (2024) demonstram que experiências formativas podem favorecer a elaboração de novas estratégias, ampliar conhecimentos sobre Libras e surdez e oferecer maior segurança aos professores. Entretanto, essa formação não deve depender exclusivamente da iniciativa individual. Redes de ensino e instituições precisam construir políticas permanentes de desenvolvimento profissional.

No âmbito das práticas pedagógicas, a literatura analisada destaca a importância da visualidade. Recursos visuais, atividades sinalizadas, contação de histórias, vídeos, jogos, esquemas, imagens, produções multimodais e estratégias interdisciplinares podem favorecer a construção do conhecimento quando integrados intencionalmente ao planejamento.

Castro e Kelman (2022) demonstram que práticas multimodais, uso da Libras como língua de instrução, flexibilidade no planejamento e codocência podem produzir condições mais favoráveis de aprendizagem. Do mesmo modo, as experiências descritas por Luchese e Pieczkowski (2023) evidenciam possibilidades pedagógicas desenvolvidas a partir de jogos, imagens, Libras e Português escrito.

A presença do tradutor-intérprete também exige compreensão adequada. Esse profissional representa importante recurso de acessibilidade linguística, mas não substitui o professor. Planejamento, seleção de conteúdos, estratégias didáticas e avaliação permanecem como responsabilidades docentes. A articulação entre professor e intérprete deve ocorrer por meio de colaboração, não mediante transferência da responsabilidade pedagógica.

Outro aspecto fundamental é evitar a simplificação curricular. A diferença linguística não significa incapacidade cognitiva. O estudante surdo precisa ter acesso à complexidade dos conhecimentos escolares por meio de condições linguísticas e metodológicas

adequadas. Recursos visuais e adaptações devem ampliar o acesso, e não reduzir expectativas de aprendizagem.

A formação docente precisa ainda reconhecer a Libras como língua e compreender a comunidade surda em suas dimensões históricas, culturais e políticas. A presença de professores e pesquisadores surdos nos processos formativos pode ampliar significativamente essa compreensão e contribuir para superar perspectivas exclusivamente ouvintes acerca da escolarização.

Portanto, formação docente, Libras, bilinguismo e práticas pedagógicas não devem ser analisados isoladamente. A qualidade da educação de estudantes surdos depende da articulação dessas dimensões. Uma escola linguisticamente acessível requer professores preparados, currículo comprometido com a diversidade, uso efetivo da Libras, estratégias visuais e multimodais, participação dos sujeitos surdos e organização institucional capaz de sustentar o trabalho pedagógico.

Conclui-se que os desafios atuais não decorrem da surdez em si, mas, em grande medida, das barreiras linguísticas, formativas, curriculares e institucionais ainda existentes. Superá-las exige investir simultaneamente em formação inicial e continuada, reorganização curricular, valorização da Libras, produção de materiais acessíveis e fortalecimento de práticas pedagógicas bilíngues. Dessa forma, a formação do professor deixa de ser entendida como etapa encerrada

pela graduação e passa a constituir processo permanente de reflexão, experiência e transformação profissional, comprometido com o direito dos estudantes surdos à língua, ao conhecimento e à participação efetiva na vida escolar.

REFERÊNCIAS

BICA, Luciana de Freitas; MARQUES, Circe Mara; SILVA, Madalena Pereira da. Formação de professores para a educação bilíngue de estudantes surdos: narrativas de professores de Pato Branco. **Educação & Linguagem**, v. 26, n. 1, p. 105-129, jan./jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Acesso em: 28 jul. 2026.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para

estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0119, p. 155-168, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119. Acesso em: 31 jul. 2026.

DIAS, Nelson. Formação docente e a educação inclusiva: uma reflexão sobre o ensino com estudante surdo e a prática docente. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, v. 6, n. 12, p. 93-102, jul./dez. 2018.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11912. Acesso em: 3 ago. 2026.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp., p. 741-757, 2015.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza; GUARINELLO, Ana Cristina. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology – Communication Research**, v. 24, e2070, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070. Acesso em: 7 ago. 2026.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 31, e0193, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0193. Acesso em: 9 ago. 2026.

LUCHESE, Anderson; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Concepções e práticas na escolarização de estudantes surdos: narrativas docentes. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 342-359, 2023.

MALCHER, Luciane Vieira et al. Formação docente e inclusão: o papel essencial da educação contínua no ensino de Física para surdos. **Rev. Pemo – Práticas Educativas**, Memórias e Oralidades, Fortaleza, v. 6, e12602, 2024. DOI: https://doi.org/10.47149/pemo.v6.e12602. Acesso em: 12 ago. 2026.

MALLMANN, Fagner Michel; CONTO, Juliana de; BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para os discursos dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, jan./mar. 2014. Acesso em: 14 ago. 2026.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, número especial, p. 49-56, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044. Acesso em: 16 ago. 2026.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; DRAGO, Rogério. Formação de professores e método de ensino para crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 143-158, jan./mar. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382620000100009. Acesso em: 18 ago. 2026.

ROMÁRIO, Lucas. Fragilidades da formação docente e do currículo na escola regular e sua relação com o atendimento educacional especializado para pessoas surdas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 106, e6523, p. 1-22, 2025. DOI:

https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6523. Acesso em: 20 ago. 2026.

SOUZA, Flávio Penteado de; ZIMMERMANN, Alana Sara; SILVA, Joice Ribeiro da. Formação de professores em Libras para o ensino de alunos surdos: experiências de professores da rede municipal de ensino de Sinop-MT. **Revista Educação**, Cultura e Sociedade, v. 15, n. 2, 2025. DOI: https://doi.org/10.30681/ecs.v15i2.13859. Acesso em: 21 ago. 2026.

TENOR, Ana Claudia; DELIBERATO, Débora. Sistematização de um programa de capacitação ao professor do aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 409-422, jul./set. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300007. Acesso em: 22 ago. 2026.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179339, p. 1-23, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339. Acesso em: 23 ago. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623661083. Acesso em: 24 ago. 2026.