CAPÍTULO 15

FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, BILINGUISMO E PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [1]
Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

RESUMO: Este artigo discute a formação linguística de professores para a educação de surdos, considerando a Libras como primeira língua, o bilinguismo como orientação político-pedagógica e o português escrito como segunda língua. Por meio de pesquisa bibliográfica, analisam-se estudos nacionais sobre formação inicial e continuada, inserção da Libras nas licenciaturas, profissionalização docente, descrição gramatical, acessibilidade linguística e práticas de ensino de português. Os resultados indicam que a presença isolada da disciplina de Libras não assegura preparação suficiente para o trabalho pedagógico, sobretudo quando sua carga horária é reduzida e não se articula ao estágio, ao currículo e às metodologias visuais. Defende-se uma formação que integre conhecimentos linguísticos, socioculturais, didáticos e políticos, reconheça a participação de professores surdos e desenvolva competências para planejar, ensinar e avaliar em contextos bilíngues. Conclui-se que a consolidação da educação bilíngue exige percursos formativos contínuos, institucionalmente sustentados e comprometidos com os direitos linguísticos efetivos da comunidade surda.

Palavras-chave: Formação docente; Libras; Educação bilíngue; Educação de surdos; Português como segunda língua.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação de surdos constitui um campo atravessado por questões linguísticas, pedagógicas, culturais e políticas. Não se trata apenas de acrescentar conteúdos sobre deficiência aos currículos das licenciaturas, mas de reconhecer que estudantes surdos participam de experiências de linguagem organizadas prioritariamente pela visualidade e que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) possui estrutura própria, história social e funções identitárias. Essa compreensão desloca a discussão de uma perspectiva centrada na falta de audição para uma abordagem que considera a diferença linguística e cultural. Consequentemente, o trabalho docente exige conhecimentos que permitam compreender a Libras, planejar interações acessíveis e ensinar a língua portuguesa escrita como segunda língua.

No Brasil, o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 e a inclusão da educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 14.191/2021, produziram mudanças importantes. Esses dispositivos fortaleceram o direito de acesso à Libras, definiram responsabilidades para a formação de profissionais e estabeleceram a educação bilíngue como modalidade educacional. Entretanto, a existência de normas não elimina, automaticamente, os obstáculos enfrentados nas escolas e

universidades. Persistem lacunas relacionadas à fluência dos professores, à elaboração de materiais visuais, à diferenciação entre primeira e segunda língua e à participação efetiva de profissionais surdos.

A revisão sistemática de Muttão e Lodi (2018) demonstra que as especificidades da educação de surdos são frequentemente reduzidas à oferta de uma disciplina de Libras na formação inicial. Tal redução cria uma expectativa desproporcional: espera-se que um componente curricular, muitas vezes oferecido em um único semestre, desenvolva conhecimentos sobre língua, cultura, história, políticas educacionais, metodologias e comunicação. Os estudos analisados pelas autoras também mostram que as insuficiências da graduação levam muitos professores a procurar formação continuada depois de iniciarem o trabalho com estudantes surdos. A formação, nesse cenário, tende a ocorrer de maneira reativa, quando deveria antecipar as demandas profissionais.

Paiva, Faria e Chaveiro (2018) identificam desafios semelhantes ao examinarem o ensino de Libras nos cursos de formação de professores. A carga horária reduzida e a variedade de conteúdos atribuídos à disciplina dificultam tanto o desenvolvimento de práticas comunicativas quanto o aprofundamento de fundamentos linguísticos e educacionais. A aprendizagem inicial de Libras pode sensibilizar licenciandos e modificar representações sobre a surdez,

mas não equivale à formação de um professor bilíngue. Essa distinção é fundamental para que instituições de ensino superior definam objetivos realistas e construam itinerários formativos complementares.

O domínio linguístico necessário à docência bilíngue não se limita ao conhecimento de sinais isolados. Envolve a compreensão das unidades fonológicas, dos processos morfológicos, da organização sintática, dos mecanismos semânticos e pragmáticos, dos usos discursivos e da variação sociolinguística da Libras. Quadros, Silva e Royer (2020) ressaltam a relevância de descrições gramaticais baseadas em corpora representativos da diversidade linguística brasileira. Para a formação docente, essa perspectiva impede que a Libras seja tratada como vocabulário gestual subordinado à língua portuguesa e oferece instrumentos para analisar produções sinalizadas, desenvolver materiais e planejar intervenções pedagógicas.

Ao lado da formação em Libras, o professor precisa compreender os princípios da educação bilíngue. Nesse modelo, a Libras ocupa o lugar de língua de instrução e interação, enquanto a língua portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua. Silva (2017) explica que estudantes surdos apresentam necessidades relacionadas ao uso social da escrita, compartilham características com outros aprendizes de segunda língua e, simultaneamente, possuem especificidades decorrentes da apreensão visual da língua escrita e da mediação da Libras. A

formação docente deve articular esses aspectos, evitando a aplicação direta de métodos produzidos para estudantes ouvintes que aprendem português como língua materna.

A educação bilíngue também demanda uma reorganização institucional. Lacerda, Albres e Drago (2013), ao analisarem uma política municipal, evidenciam que a presença de professores bilíngues, instrutores surdos, intérpretes e ações de formação compõe uma estrutura mais ampla de garantia dos direitos linguísticos. O desempenho do estudante não pode ser atribuído exclusivamente à capacidade individual do professor ou do intérprete. É necessário que o projeto pedagógico, o currículo, os materiais, a avaliação e a gestão escolar reconheçam a Libras e estabeleçam condições para sua circulação cotidiana.

Nesse processo, a participação do professor surdo assume importância linguística, pedagógica e política. Faria (2011) problematiza a denominação de "instrutor" aplicada a profissionais surdos que exercem atividades docentes e possuem formação pedagógica. A diferença terminológica pode reproduzir hierarquias profissionais e limitar a participação desses educadores nas decisões escolares. Reconhecer o professor surdo como produtor de conhecimento, referência linguística e agente de formação contribui para superar práticas em que pessoas ouvintes definem, sem diálogo, os conteúdos e métodos destinados aos estudantes surdos.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: quais conhecimentos e condições formativas são necessários para que professores atuem de modo linguisticamente fundamentado na educação de surdos? Parte-se da hipótese de que a oferta isolada de Libras nas licenciaturas, embora represente uma conquista legal e curricular, não responde à complexidade da docência em contextos bilíngues. É preciso integrar conhecimentos sobre a estrutura e os usos da Libras, aquisição de línguas, educação bilíngue, português como L2, visualidade, cultura surda, avaliação e políticas linguísticas.

O objetivo geral consiste em analisar os fundamentos da formação linguística de professores para a educação de surdos, com ênfase na Libras, no bilinguismo e no português como segunda língua. Especificamente, pretende-se discutir os limites da disciplina de Libras nas licenciaturas; examinar a contribuição dos estudos linguísticos para a prática pedagógica; refletir sobre a formação de professores surdos e ouvintes; e sistematizar princípios para o ensino da língua portuguesa escrita em uma perspectiva bilíngue.

Metodologicamente, realiza-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O corpus é constituído por artigos nacionais disponibilizados pelo usuário, publicados em periódicos das áreas de Educação, Educação Especial e Linguística. A análise foi organizada em eixos temáticos: políticas e concepções de formação; Libras nas

licenciaturas; fundamentos linguísticos; educação bilíngue; português como L2; identidade e acessibilidade; profissionalização de professores surdos; e articulação entre formação inicial e continuada. As citações diretas foram conferidas nos arquivos originais e mantêm as páginas impressas dos periódicos.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender a formação linguística como parte estruturante, e não acessória, da preparação docente. Em uma escola que acolhe diferentes experiências de linguagem, saber ensinar pressupõe saber como as línguas organizam sentidos, como os sujeitos se constituem nas interações e como as escolhas curriculares podem ampliar ou restringir direitos. A educação de surdos explicita essa responsabilidade, pois a ausência de uma língua plenamente acessível compromete a participação, o desenvolvimento conceitual e a aprendizagem dos conhecimentos escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO

A constituição de uma formação docente linguisticamente orientada começa pela revisão das concepções de surdez presentes na escola. Perspectivas clínico-terapêuticas tendem a interpretar o estudante a partir de uma deficiência a ser compensada, valorizando a aproximação ao padrão ouvinte e atribuindo à linguagem oral um lugar central. Em contraste, os Estudos Surdos e as abordagens

socioculturais compreendem a surdez como experiência visual e reconhecem a existência de comunidades linguísticas que produzem culturas, identidades e formas específicas de participação social. Essa mudança conceitual modifica as finalidades da educação e o papel do professor.

Quando a Libras é reconhecida como língua, deixa de ser considerada recurso auxiliar ou técnica de comunicação. Ela passa a constituir meio de ensino, interação, elaboração conceitual e produção de conhecimento. Lacerda, Albres e Drago (2013) argumentam que a língua de sinais favorece a constituição dos sujeitos surdos e deve integrar efetivamente os espaços educacionais. A formação docente precisa, portanto, desenvolver uma compreensão positiva da diferença linguística e oferecer condições para que os futuros profissionais avaliem criticamente práticas que mantêm a centralidade exclusiva da oralidade.

Os direitos linguísticos não se realizam apenas mediante matrícula em escolas comuns. A presença física de um estudante surdo pode coexistir com formas intensas de isolamento quando as interações, explicações, avaliações e atividades coletivas permanecem inacessíveis. Ribeiro (2023) identifica privações linguísticas e epistêmicas associadas à subalternização das práticas de linguagem dos surdos. A autora propõe uma educação linguística decolonial e transformativa, capaz de questionar representações rígidas de língua,

currículo e bilinguismo. Essa abordagem é relevante para a formação porque relaciona escolhas linguísticas a relações de poder.

O direito à língua envolve acesso precoce à Libras, convivência com sinalizantes proficientes, materiais em diferentes modalidades e possibilidade de desenvolver a língua portuguesa escrita sem substituição da primeira língua. A escola deve compreender que o bilinguismo de surdos não corresponde simplesmente ao domínio equilibrado de dois códigos. Trata-se de uma configuração marcada por modalidades distintas, histórias de aquisição variadas e usos sociais assimétricos. O professor necessita reconhecer essas condições para interpretar adequadamente as produções dos estudantes e propor intervenções que não confundam diferença linguística com incapacidade cognitiva.

A legislação brasileira oferece fundamentos para esse reconhecimento. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou sua inclusão curricular e detalhou a formação de professores, instrutores, tradutores e intérpretes. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na LDB, definindo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Esses marcos devem ser estudados na formação docente não como conteúdos jurídicos isolados, mas como resultados

de mobilizações da comunidade surda e como orientações para a organização da prática.

A análise de Lopes e Bernardes (2025) mostra que a formação para o ensino bilíngue permanece desafiadora, pois o conhecimento escolar se encontra registrado majoritariamente na língua escrita e precisa ser ensinado por meio de uma língua de modalidade distinta. Essa situação exige mais do que tradução terminológica. O professor precisa reconstruir explicações, selecionar recursos visuais, elaborar exemplos em Libras e promover relações conceituais entre línguas. A mediação pedagógica bilíngue é, assim, um trabalho intelectual que demanda formação linguística e didática específica.

Uma política de formação coerente deve evitar que a responsabilidade pelo acesso linguístico seja transferida integralmente ao intérprete. Professores e intérpretes desempenham funções diferentes, ainda que trabalhem de modo colaborativo. O docente continua responsável pelo planejamento, pela organização do conhecimento, pelo acompanhamento da aprendizagem e pela avaliação. Para exercer essas atribuições, necessita conhecer as especificidades linguísticas dos estudantes e dialogar com os profissionais envolvidos. A formação que ignora essa responsabilidade transforma a interpretação em solução única para problemas curriculares e institucionais.

A inclusão obrigatória da Libras nas licenciaturas produziu uma transformação simbólica relevante. Milhares de futuros professores passaram a ter contato com uma língua de sinais e com discussões sobre cultura, identidade e educação de surdos. Carniel (2018) denomina esse processo uma reviravolta discursiva, pois a Libras ingressou no cotidiano acadêmico como objeto de ensino, pesquisa e extensão. A presença curricular contribuiu para deslocar representações que reduziam a língua de sinais a gestos e possibilitou maior circulação de docentes surdos nas universidades.

Entretanto, a obrigatoriedade legal não determinou carga horária mínima, conteúdos comuns nem formas de articulação com os demais componentes curriculares. Como resultado, existem diferenças significativas entre instituições, cursos e projetos pedagógicos. Andrade (2013) constatou, em duas licenciaturas, que a disciplina favoreceu mudanças de concepção, mas a maioria dos acadêmicos considerou insuficiente a carga horária disponível. A expectativa de aprender uma língua e, ao mesmo tempo, compreender todo o campo da educação de surdos em poucas dezenas de horas gera frustração e superficialidade.

Paiva, Faria e Chaveiro (2018) observam que os programas costumam reunir conteúdos teóricos e práticos: legislação, história, cultura, fundamentos linguísticos, educação bilíngue, papel do intérprete e vocabulário básico. Quando não há prioridades bem

definidas, a disciplina pode tornar-se uma sucessão acelerada de temas. Os autores sintetizam o problema ao afirmarem:

> Realmente, seria difícil acreditar que com uma carga horária de 38 h ou 72 h semestrais se poderia alcançar fluência em Libras. Isto porque, o conteúdo previsto nas ementas se divide, geralmente, em assuntos teóricos e práticos, não permitindo que a conversação seja priorizada em sala de aula e dificultando o aprofundamento da teoria. (Paiva; Faria; Chaveiro, 2018, p. 77).

A citação evidencia que fluência e sensibilização são objetivos distintos. Uma disciplina introdutória pode apresentar noções comunicativas, problematizar preconceitos e oferecer fundamentos para o planejamento inclusivo. Não pode, contudo, certificar o licenciando como professor bilíngue ou usuário proficiente da Libras. A formação institucional precisa declarar essa diferença e oferecer percursos posteriores, como componentes sequenciais, atividades de extensão, estágios em contextos bilíngues e programas de formação continuada.

Kendrick e Cruz (2020) analisam o lugar ocupado pela Libras em um curso de Pedagogia e identificam hierarquias entre saberes curriculares. Embora o componente seja legalmente obrigatório, sua posição pode permanecer periférica e com pouca articulação com os fundamentos da educação e com as práticas de estágio. Quando a educação de surdos fica confinada à disciplina de Libras, outros docentes do curso deixam de discutir acessibilidade linguística,

avaliação, alfabetização bilíngue e produção de materiais. A especialização de um único componente termina por desresponsabilizar o currículo como um todo.

Esse isolamento também foi identificado por Santos e Pereira (2019). Ao avaliarem estudos sobre formação e práticas pedagógicas, as autoras ressaltam:

> As pesquisas analisadas demonstram que a formação inicial oferecida aos professores não é suficientes para atender o público diversificado das escolas públicas brasileiras, fato este agravante por professores e alunos não compartilharem de uma mesma língua, o que gera muitos conflitos e dificuldades no ensino. Nota-se, que mesmo diante das transformações políticas ocorridas ao longo dos anos, a formação inicial poucas modificações sofreram, pois mesmo que a disciplina Libras esteja presente nos cursos por força da Lei, ainda não é suficiente, pois é desenvolvida de forma isolada das demais e descontextualizada da realidade escolar. (Santos; Pereira, 2019, p. 155).

Assim, uma política curricular consistente deve distribuir a responsabilidade formativa. Componentes de alfabetização podem abordar práticas de letramento de estudantes surdos; disciplinas de currículo podem examinar o lugar das línguas de instrução; didáticas específicas podem discutir terminologia e visualidade; avaliação educacional pode analisar produções em L2; e os estágios podem incluir observação e regência em escolas ou classes bilíngues. A transversalidade não elimina a necessidade de disciplinas específicas, mas impede que elas se convertam em espaços isolados.

O perfil do docente responsável pela disciplina de Libras também interfere na qualidade da formação. Além da proficiência linguística, são necessários conhecimentos sobre ensino de línguas, educação de surdos e formação de professores. A presença de docentes surdos amplia as possibilidades de contato com usos autênticos da língua e com perspectivas produzidas pela própria comunidade. Ao mesmo tempo, as instituições devem garantir condições de trabalho, materiais visuais, ambientes adequados e reconhecimento profissional, evitando que a contratação de um professor surdo seja tratada como solução simbólica sem suporte acadêmico.

Formar linguisticamente professores significa superar uma abordagem lexicalista. Listas de sinais relacionados à escola podem ser úteis em etapas iniciais, mas não explicam como a Libras organiza enunciados, referência participantes, estabelece relações espaciais, marca aspectos verbais ou produz coerência discursiva. Sem fundamentos linguísticos, o licenciando tende a transportar a ordem da língua portuguesa para a sinalização ou a interpretar a Libras como representação manual de palavras. Esse equívoco prejudica a comunicação e reforça a subordinação da língua de sinais.

Quadros, Silva e Royer (2020) defendem descrições gramaticais apoiadas em dados representativos da diversidade de sinalizantes. A formação docente beneficia-se dessa produção porque

uma gramática baseada em corpus oferece evidências sobre usos efetivos e variação. Conforme os autores:

A descrição gramatical da Libras faz-se necessária para oferecer uma compreensão da língua para professores de língua de sinais de crianças surdas, para formação de professores de Libras e tradutores e intérpretes, assim como para profissionais da área da linguagem que necessitam de conhecimento da língua para indicarem planos de intervenção linguística para pessoas surdas. (Quadros; Silva; Royer, 2020, p. 5526).

No nível fonológico, o professor precisa compreender que os sinais se organizam por parâmetros articulatórios, como configuração de mão, localização, movimento, orientação e componentes não manuais. Mudanças em um desses elementos podem produzir diferenças de significado. Essa compreensão auxilia na aprendizagem da Libras, na observação de produções infantis e na elaboração de atividades que não se limitem à imitação mecânica. Também favorece o reconhecimento de que expressões faciais e corporais podem desempenhar funções gramaticais, e não apenas emocionais.

No campo morfológico e sintático, é importante estudar processos de modificação de sinais, uso do espaço, concordância, classificadores e diferentes ordens de constituintes. Tais conhecimentos permitem que o professor organize explicações em Libras de modo mais adequado e compreenda as estratégias utilizadas

pelos estudantes. A comparação com a língua portuguesa deve ser conduzida com cuidado, destacando diferenças e possibilidades de construção de sentidos sem sugerir que uma língua seja versão incompleta da outra.

A semântica e a pragmática ajudam a compreender como os significados são negociados em situações concretas. REFERÊNCIAS espaciais, apontamentos, olhares, mudanças corporais e escolhas lexicais participam da construção do discurso sinalizado. Para ensinar conteúdos escolares, o docente precisa desenvolver estratégias de INTRODUÇÃO, retomada e expansão conceitual. Não basta conhecer o sinal correspondente a um termo; é preciso explicar relações, estabelecer exemplos, verificar interpretações e adequar o discurso ao conhecimento linguístico da turma.

A sociolinguística da Libras também deve compor a formação. A língua apresenta variações regionais, geracionais, sociais e relacionadas aos percursos de aquisição. Quadros, Silva e Royer (2020) chamam atenção para a diversidade aquisicional encontrada no Brasil. Alguns estudantes chegam à escola com acesso precoce à Libras; outros tiveram contato tardio e repertórios linguísticos restritos. Avaliar todos com base em um modelo abstrato de sinalizante ideal pode ocultar desigualdades de acesso e levar à culpabilização do aluno.

O Quadro de Referência da Libras como L2, apresentado por Sousa *et al*. (2020), contribui para organizar níveis de proficiência e objetivos de aprendizagem para pessoas ouvintes. Sua importância para a formação docente reside na possibilidade de substituir cursos genéricos por progressões de competência claramente definidas. Diferentes profissionais necessitam de níveis distintos conforme suas funções, mas o professor que atua diretamente em uma classe bilíngue precisa alcançar proficiência que lhe permita explicar conceitos, gerir interações, avaliar aprendizagens e participar da vida escolar em Libras.

A formação linguística deve incluir práticas de análise de vídeos, produção sinalizada, interação com a comunidade surda e reflexão metalinguística. Tecnologias digitais e corpora podem ampliar o contato com diferentes gêneros, regiões e estilos. Contudo, vídeos não substituem interações reais nem a participação de professores surdos. O processo formativo ganha consistência quando os conhecimentos descritivos são mobilizados em situações pedagógicas, como a elaboração de uma explicação científica, a mediação de uma discussão ou a criação de critérios para avaliar uma apresentação em Libras.

O bilinguismo na educação de surdos deve ser compreendido como uma orientação que organiza línguas, tempos, espaços e profissionais. Não corresponde à simples presença simultânea de

Libras e português na escola. Para que a proposta seja efetiva, a Libras precisa circular como língua de instrução, interação e produção acadêmica, enquanto o português escrito é ensinado com objetivos e metodologias de segunda língua. Essa configuração exige planejamento institucional e formação específica de toda a equipe.

Lacerda, Albres e Drago (2013) mostram que políticas bilíngues envolvem diferentes profissionais e arranjos escolares. A formação de professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes precisa estar articulada ao projeto pedagógico. Quando cada profissional atua de forma isolada, a fragmentação compromete a experiência do estudante. O professor pode desconhecer o que foi interpretado; o intérprete pode receber materiais sem antecedência; e o professor de Libras pode ser responsabilizado por todas as questões relacionadas à surdez. O trabalho colaborativo requer definição de funções e tempos institucionais de planejamento.

A comparação franco-brasileira de Lopes e Bernardes (2025) evidencia que a formação docente é influenciada pela organização histórica dos sistemas educacionais e pelas concepções de língua dominantes. No caso brasileiro, a valorização da língua portuguesa e a marginalização de grupos linguísticos minoritários produziram contradições que ainda atravessam a escolarização. A educação bilíngue questiona esse monolinguismo e obriga as instituições a

reconhecer que o conhecimento pode ser ensinado, discutido e produzido em Libras.

Machado, Teixeira e Galasso (2017), ao apresentarem a concepção de um curso online de Pedagogia Bilíngue, demonstram que a formação pode ser organizada desde o início para articular Libras, língua portuguesa e fundamentos pedagógicos. A experiência indica que não é suficiente traduzir um curso convencional. É necessário construir ambientes, materiais e formas de interação que respeitem a visualidade, assegurem participação em Libras e promovam colaboração entre estudantes surdos e ouvintes. A própria arquitetura formativa precisa expressar o bilinguismo defendido teoricamente.

Uma formação bilíngue deve abordar aquisição de primeira e segunda língua, desenvolvimento linguístico de crianças surdas, planejamento de aulas em Libras, gêneros sinalizados, produção de materiais visuais e ensino de português escrito. Deve também discutir diferentes trajetórias familiares e escolares. Muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes e podem chegar à escola sem uma língua plenamente estabelecida. Nesses casos, o professor necessita distinguir dificuldades decorrentes de acesso linguístico tardio de dificuldades específicas de aprendizagem.

O currículo bilíngue não se reduz à tradução de conteúdos previamente elaborados em português. A Libras possui modos

próprios de organizar explicações, narrativas e relações espaciais. O planejamento precisa considerar como determinado conceito pode ser visualizado, exemplificado e discutido na língua de sinais. Recursos como imagens, esquemas, mapas conceituais, objetos, dramatizações e vídeos devem integrar uma sequência pedagógica, e não apenas decorar apresentações. A visualidade constitui princípio de organização do conhecimento.

A avaliação também precisa ser coerente com os objetivos linguísticos. Se uma atividade pretende verificar conhecimentos de Ciências, por exemplo, limitações na escrita em português não devem apagar o domínio conceitual demonstrado em Libras. Em outros momentos, quando o objeto é a aprendizagem do português como L2, critérios linguísticos específicos devem ser explicitados e relacionados ao percurso do estudante. A formação docente deve preparar o professor para separar, quando necessário, avaliação conceitual e avaliação de proficiência linguística.

Paiva e Melo (2021) ressaltam a importância de ouvir estudantes surdos na avaliação das ações de acessibilidade linguística no ensino superior. Esse princípio também se aplica à educação básica e à formação de professores. A qualidade de uma política não pode ser medida apenas pela existência formal de intérpretes ou disciplinas; deve considerar as experiências dos usuários, sua participação nas decisões e os efeitos sobre acesso, permanência e aprendizagem. A

escuta da comunidade surda constitui procedimento pedagógico e critério de avaliação institucional.

O ensino de português para estudantes surdos é um dos campos em que a formação linguística docente se mostra mais necessária. Métodos elaborados para falantes nativos, centrados em relações entre som e grafia, não respondem plenamente às condições de aprendizes que acessam a escrita prioritariamente pela visão e utilizam a Libras como língua de mediação. Tratar o português como L2 não significa reduzir expectativas, mas reorganizar objetivos, procedimentos e formas de avaliação.

Silva (2017) sistematiza três dimensões relevantes: as necessidades sociais de uso da escrita, as semelhanças com outros aprendizes de segunda língua e as especificidades dos surdos. O professor deve partir de práticas reais de leitura e escrita, selecionar gêneros socialmente significativos e criar situações em que o texto tenha função comunicativa. A gramática pode ser estudada, mas precisa estar relacionada à produção de sentidos e aos problemas identificados nas atividades dos estudantes.

A autora sintetiza o lugar do português na proposta bilíngue nos seguintes termos:

> Dessa maneira, na proposta de educação bilíngue para surdos, o português figura como a L2 da pessoa surda, a ser ensinada por meio de metodologias específicas, considerando-se as especificidades dos surdos em

> vários aspectos, sejam linguísticos, culturais, educacionais, etc. (Silva, 2017, p. 134).

A mediação em Libras permite discutir tema, finalidade, interlocutores, estrutura do gênero e escolhas linguísticas antes e durante a produção escrita. O estudante pode construir conhecimentos sobre o texto em sua primeira língua e mobilizá-los na aprendizagem da segunda. A comparação entre Libras e português deve favorecer consciência linguística, identificando possibilidades diferentes de marcar tempo, referência, número, concordância e organização sintática. Não se deve exigir tradução palavra por palavra nem utilizar a estrutura do português como medida de qualidade da Libras.

As produções escritas de estudantes surdos podem apresentar marcas do processo de aquisição de L2. O professor precisa interpretá-las como hipóteses linguísticas e evidências de desenvolvimento, e não como simples erros ou ausência de pensamento. A avaliação formativa observa progressos, recorrências e estratégias. Intervenções produtivas incluem reescrita orientada, comparação de versões, leitura de textos-modelo, discussão em Libras e focalização de aspectos gramaticais relevantes para o gênero em estudo.

O acesso a materiais adequados continua sendo um desafio. Muitos livros didáticos pressupõem conhecimentos fonológicos da língua oral ou apresentam explicações extensas sem apoio visual. O professor precisa saber selecionar, adaptar e produzir recursos,

mantendo a complexidade conceitual. Adaptação não significa simplificação generalizada. Significa tornar explícitas relações que poderiam depender de conhecimentos auditivos, oferecer glossários bilíngues, associar vídeos em Libras a textos escritos e organizar atividades com progressão clara.

A formação para o ensino de PL2 deve incluir estudos sobre aquisição de segunda língua, letramentos, gêneros discursivos, análise de produções e avaliação. Também é necessário desenvolver proficiência em Libras suficiente para mediar discussões metalinguísticas. Um professor que conhece regras do português, mas não consegue dialogar com o estudante em uma língua acessível, encontra dificuldades para compreender raciocínios, negociar sentidos e explicar diferenças entre estruturas.

O planejamento deve integrar leitura, produção e análise linguística. Antes da leitura, podem ser ativados conhecimentos prévios em Libras e explorados elementos visuais. Durante a leitura, o professor pode discutir REFERÊNCIAS, relações coesivas, inferências e vocabulário em contexto. Depois, pode promover sínteses em Libras, mapas conceituais e produções escritas. Na escrita, etapas de planejamento, textualização, revisão e reescrita devem ser explicitadas. Essa sequência evita que o ensino se limite à cópia de palavras ou à memorização de frases.

A presença de professores surdos nos processos formativos amplia a legitimidade da Libras e a diversidade de perspectivas sobre a educação. Esses profissionais não devem ser considerados apenas modelos linguísticos; são docentes, pesquisadores e produtores de conhecimentos pedagógicos. Faria (2011) mostra que a denominação de instrutor pode ser aplicada indiscriminadamente, inclusive quando o profissional possui formação superior e exerce atribuições docentes. Essa prática produz desigualdade simbólica e profissional.

Ao discutir o papel do educador surdo, Faria recupera a seguinte formulação:

> A presença do professor surdo na escola representa muito mais que modelo de linguagem e identidade: ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social. Essa relação acontece entre professores surdos e alunos surdos, porque essa troca social de conhecimentos se reproduz através da língua de sinais. (Lunardi, 1998, p. 85 *apud* Faria, 2011, p. 90).

A citação de citação explicita uma dimensão que ultrapassa a transmissão de conteúdo. O professor surdo participa da construção de pertencimentos, expectativas profissionais e formas de cidadania. Para crianças que convivem predominantemente com adultos ouvintes, encontrar educadores surdos pode ampliar REFERÊNCIAS identitárias e demonstrar possibilidades de atuação social. Para professores ouvintes em formação, a colaboração com colegas surdos

favorece aprendizagens que dificilmente seriam obtidas apenas em textos.

Essa colaboração precisa ocorrer em condições de igualdade. Não basta convidar pessoas surdas para relatos pontuais enquanto as decisões curriculares permanecem sob controle exclusivo de ouvintes. Cursos de licenciatura e programas de formação continuada devem incluir docentes surdos em atividades de planejamento, pesquisa, orientação e avaliação. Também precisam assegurar acessibilidade em reuniões, sistemas acadêmicos, processos seletivos e produção de materiais.

Bispo (2022) analisa a acessibilidade linguística no percurso de estudantes surdos de Letras Libras e evidencia a relação entre língua, identidade e permanência no ensino superior. A existência de um curso voltado à Libras não elimina automaticamente barreiras comunicacionais em outros setores da universidade. Esse resultado mostra que a formação docente precisa ser acompanhada por políticas institucionais. O estudante ou professor surdo circula por bibliotecas, secretarias, eventos, plataformas digitais e espaços de gestão; todos eles devem considerar a acessibilidade linguística.

Paiva e Melo (2021) também destacam a necessidade de estratégias institucionais construídas a partir das devolutivas dos próprios estudantes surdos. A participação desses sujeitos impede que acessibilidade seja definida apenas como serviço oferecido de cima

para baixo. Na formação de professores, essa orientação pode ser concretizada por conselhos consultivos, avaliação dos componentes em Libras, pesquisa com a comunidade e desenvolvimento colaborativo de materiais.

Identidade e acessibilidade não são temas adicionais ao currículo linguístico. A língua está ligada a pertencimentos, memórias e posições sociais. Ensinar Libras sem discutir relações de poder pode produzir uma aprendizagem tecnicista, na qual sinais são apropriados sem reconhecimento das comunidades que os mantêm e transformam. A formação ética requer respeito à autoria surda, às variações linguísticas e às formas de produção acadêmica em língua de sinais.

A formação inicial fornece fundamentos, mas não encerra o desenvolvimento profissional. A docência exige atualização constante, especialmente em campos que passam por mudanças legais, tecnológicas e epistemológicas. Na educação de surdos, a formação continuada pode aprofundar proficiência em Libras, metodologias de L2, produção audiovisual, práticas avaliativas e conhecimentos específicos das áreas escolares. Para ser efetiva, deve partir das situações vividas pelos professores e envolver acompanhamento, experimentação e reflexão coletiva.

Muttão e Lodi (2018) observaram que a formação continuada constitui foco de parte significativa das pesquisas sobre professores e educação de surdos. Esse resultado pode ser interpretado de duas

formas. Por um lado, evidencia o compromisso de profissionais que procuram ampliar seus conhecimentos. Por outro, revela que a graduação frequentemente não oferece bases suficientes. A solução não consiste em escolher entre formação inicial e continuada, mas em construir continuidade entre ambas.

Cursos breves e desarticulados raramente produzem mudanças duradouras. Aprender uma língua demanda tempo, uso frequente, retorno sobre a produção e interação com usuários proficientes. Do mesmo modo, transformar práticas pedagógicas exige planejamento, aplicação, observação de resultados e revisão. Programas institucionais podem organizar comunidades de aprendizagem com professores surdos e ouvintes, intérpretes, coordenadores e pesquisadores. Nesses grupos, problemas reais são analisados e materiais são produzidos de maneira colaborativa.

Romário (2025) evidencia que fragilidades da formação e do currículo da escola regular acabam deslocando ao Atendimento Educacional Especializado responsabilidades que pertencem ao ensino comum. Quando o professor regente não se sente preparado, o AEE pode ser tratado como espaço encarregado de compensar todas as barreiras. Essa organização fragmenta o trabalho e limita a participação do estudante nas atividades da turma. A formação continuada precisa alcançar a equipe escolar e promover colaboração entre sala comum, AEE e serviços linguísticos.

O desenvolvimento profissional também depende de condições de trabalho. Não é razoável exigir fluência em Libras ou produção constante de materiais bilíngues sem garantir carga horária, recursos e oportunidades de formação. Políticas educacionais devem prever afastamentos, bolsas, progressão e reconhecimento de competências. A responsabilização individual do professor pode ocultar a ausência de investimentos e transformar direitos linguísticos em tarefa voluntária.

Estágios supervisionados representam uma ponte importante entre formação inicial e prática. A observação de aulas em Libras, o planejamento conjunto com professores experientes e a análise de interações ajudam licenciandos a relacionar conhecimentos linguísticos e pedagógicos. O estágio não deve reduzir o estudante surdo a objeto de observação. É necessário estabelecer parcerias éticas com escolas, definir contrapartidas e incluir profissionais e estudantes surdos na avaliação das atividades.

O uso de portfólios em vídeo pode acompanhar o desenvolvimento da Libras ao longo do curso. Registros periódicos permitem observar fluência, organização discursiva, uso de componentes não manuais e adequação a diferentes gêneros. Para o português como L2, portfólios de textos e reescritas possibilitam analisar processos de aprendizagem. Esses instrumentos devem ser

utilizados formativamente, com critérios transparentes e respeito à privacidade dos participantes.

A literatura analisada permite propor princípios para um currículo de formação linguística voltado à educação de surdos. O primeiro é a centralidade dos direitos linguísticos. Toda decisão sobre conteúdos, estágios e avaliação deve considerar o direito de estudantes surdos a aprender e participar em uma língua acessível. Esse princípio evita que a Libras seja reduzida a recurso opcional utilizado somente quando surgem dificuldades.

O segundo princípio é a progressão da aprendizagem de Libras. Em vez de um componente isolado, os cursos podem organizar níveis articulados, com objetivos de compreensão e produção, práticas interativas e avaliação de proficiência. O Quadro de Referência da Libras como L2 oferece subsídios para definir essa progressão (Sousa et al., 2020). As exigências devem variar conforme o perfil profissional, mas cursos destinados à docência bilíngue necessitam garantir competência avançada.

O terceiro princípio é a integração entre linguística e pedagogia. Conhecimentos fonológicos, morfossintáticos, semântico-pragmáticos, discursivos e sociolinguísticos devem ser mobilizados na análise de situações de ensino. Em lugar de estudar categorias apenas para classificação, os licenciandos podem investigar como uma explicação é organizada em Libras, como um conceito abstrato é

construído visualmente ou como a variação aparece em materiais didáticos. Essa integração transforma conhecimento descritivo em ferramenta profissional.

O quarto princípio é a preparação específica para o português como L2. O currículo deve incluir teorias de aquisição, letramentos, gêneros, análise contrastiva, avaliação e elaboração de materiais. A produção escrita de estudantes surdos precisa ser estudada como parte de um processo de aprendizagem bilíngue. Silva (2017) fornece fundamentos para compreender necessidades e especificidades desses aprendizes, evitando tanto a aplicação de métodos de língua materna quanto a redução indevida dos objetivos educacionais.

O quinto princípio é a participação de pessoas surdas. Professores, estudantes, pesquisadores e representantes comunitários devem integrar o planejamento e a avaliação dos cursos. Sua participação garante diversidade de experiências e reduz o risco de que a formação reproduza perspectivas exclusivamente ouvintes. Faria (2011), Bispo (2022) e Paiva e Melo (2021) demonstram, sob ângulos distintos, que reconhecimento profissional, identidade e acessibilidade dependem da presença ativa dos sujeitos surdos.

O sexto princípio é a articulação entre currículo e experiência. Estágios, projetos de extensão, pesquisa e produção de materiais devem ocorrer em contato com contextos bilíngues. A experiência, entretanto, precisa ser acompanhada por estudo e reflexão. A prática

sem fundamentação pode repetir modelos inadequados; a teoria sem contato com situações educacionais pode permanecer abstrata. A formação deve organizar ciclos de observação, planejamento, intervenção, registro e análise.

O sétimo princípio é a responsabilidade institucional. A formação linguística não pode depender apenas do interesse pessoal do licenciando ou do esforço isolado do professor de Libras. Projetos pedagógicos devem prever carga horária, sequência, profissionais, infraestrutura e avaliação. Universidades precisam garantir acessibilidade em todos os espaços e reconhecer a produção acadêmica em Libras. Redes de ensino devem oferecer formação continuada e condições para a atuação bilíngue.

O oitavo princípio é a avaliação multidimensional. A competência docente envolve proficiência linguística, conhecimentos sobre educação de surdos, capacidade de planejamento, produção de materiais, análise de aprendizagem e postura ética. Uma prova de vocabulário não avalia esse conjunto. Portfólios, apresentações em Libras, planos de aula, análise de casos e estágios podem fornecer evidências mais completas. Os critérios devem ser públicos e construídos com participação de profissionais surdos.

A implementação desses princípios não exige que todas as licenciaturas se transformem integralmente em cursos bilíngues. Exige, contudo, clareza sobre diferentes níveis de formação. Todo

professor precisa conhecer direitos linguísticos, fundamentos da educação de surdos e estratégias de colaboração. Professores que atuam diretamente em educação bilíngue necessitam formação aprofundada e proficiência em Libras. Professores de Libras e de português como L2 precisam de habilitações específicas. Definir essas responsabilidades evita promessas formativas impossíveis e protege a qualidade do atendimento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que a formação linguística de professores é condição fundamental para a consolidação da educação de surdos em uma perspectiva bilíngue. O reconhecimento legal da Libras e a obrigatoriedade de sua presença nas licenciaturas produziram avanços importantes, mas não asseguraram, por si sós, a reorganização dos currículos nem o desenvolvimento da proficiência necessária à docência. A complexidade da educação bilíngue não pode ser concentrada em um único componente curricular.

Os estudos examinados convergem ao apontar limites de carga horária, isolamento da disciplina de Libras, fragilidade da articulação com estágios e insuficiência de conhecimentos sobre ensino de português como L2. A formação inicial frequentemente sensibiliza os licenciandos, mas não lhes oferece todos os instrumentos necessários

para planejar, ensinar e avaliar em contextos bilíngues. Essa constatação não diminui a importância da disciplina; indica a necessidade de ampliar e integrar seu trabalho.

A formação linguística deve incluir estudo sistemático da estrutura e dos usos da Libras. Fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, discurso e sociolinguística oferecem fundamentos para compreender a língua como sistema complexo e variável. Esses conhecimentos precisam ser relacionados a situações pedagógicas, à análise de produções sinalizadas e à elaboração de materiais. O contato com corpora, vídeos e diferentes comunidades amplia a compreensão da diversidade linguística, mas deve ser acompanhado por interação direta com pessoas surdas.

O bilinguismo precisa orientar a organização escolar, e não funcionar apenas como denominação. A Libras deve ocupar o lugar de língua de instrução, participação e produção de conhecimento; o português escrito deve ser ensinado como segunda língua, com metodologias que considerem visualidade, mediação em Libras e práticas sociais de letramento. Essa organização demanda professores bilíngues, professores de Libras, docentes de português como L2, intérpretes e equipes gestoras capazes de trabalhar colaborativamente.

A participação de professores surdos é indispensável. Sua atuação não pode ser limitada à função de modelo linguístico ou instrutor eventual. Profissionais surdos com formação pedagógica

devem ser reconhecidos como docentes e participar do planejamento, da pesquisa, da avaliação e das decisões institucionais. Tal reconhecimento contribui para a valorização profissional, para a construção identitária dos estudantes e para a produção de conhecimentos a partir de perspectivas surdas.

Também se conclui que a formação continuada não deve servir apenas para corrigir lacunas da graduação. Ela precisa constituir um processo planejado de desenvolvimento profissional, sustentado pelas instituições e relacionado às necessidades das escolas. Cursos sequenciais de Libras, grupos colaborativos, análise de práticas, produção de materiais e acompanhamento de projetos podem promover mudanças mais consistentes do que ações pontuais. Para isso, são necessárias condições de trabalho, tempo e reconhecimento institucional.

Um currículo de formação linguisticamente responsável deve articular direitos, proficiência, conhecimentos linguísticos, didática bilíngue, português como L2, estágio e participação da comunidade surda. Deve ainda diferenciar a formação geral necessária a todos os licenciandos da habilitação específica exigida para a docência bilíngue. Essa diferenciação torna os objetivos mais transparentes e evita que uma disciplina introdutória seja apresentada como preparação completa.

Por fim, formar professores para a educação de surdos significa reconhecer que escolhas linguísticas produzem possibilidades ou barreiras de aprendizagem. Quando a escola assegura acesso à Libras, valoriza profissionais surdos e ensina português como segunda língua, amplia as condições de participação e desenvolvimento. Quando mantém práticas monolíngues sob o nome de inclusão, transfere ao estudante a responsabilidade por barreiras institucionais. A formação docente deve contribuir para superar essa contradição e efetivar uma educação bilíngue orientada pela igualdade de direitos e pelo respeito à diferença linguística.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Érica Alves Fernandes de. Estudo da disciplina de Libras em duas licenciaturas no litoral do Paraná. **Divers@! Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 6, n. 1, p. 39-51, jan./jun. 2013. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/35085. Acesso em: 21 jul. 2026.

BISPO, Janiny Pires. Reflexões sobre identidade surda e acessibilidade linguística no curso de Letras Libras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Working Papers em Linguística,** Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 69-81, 2022. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e84299. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*:

seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 31 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 2 ago. 2026.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027. Acesso em: 5 ago. 2026.

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto nº 5.626/2005. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 87-100, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/7YtvQvgW5tLMVQ9F5VVK8wz/. Acesso em: 7 ago. 2026.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095. Acesso em: 9 ago. 2026.

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. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005. Acesso em: 11 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: 13 ago. 2026.

MACHADO, Erica Esch; TEIXEIRA, Dirceu Esdras; GALASSO, Bruno José Betti. Concepção do primeiro curso online de Pedagogia em uma perspectiva bilíngue Libras-Português. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 23, n. 1, p. 21-36, jan./mar. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100003. Acesso em: 15 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, v. 22, n. 1, p. 49-56, jan./abr. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-353920180144. Acesso em: 16 ago. 2026.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154. Acesso em: 18 ago. 2026.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos; FARIA, Juliana Guimarães; CHAVEIRO, Neuma. O ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v3i1.53145. Acesso em: 19 ago. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de; SILVA, Jair Barbosa; ROYER, Miriam. Gramática de Libras: questões metodológicas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5526-5542, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77418. Acesso em: 20 ago. 2026.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Políticas linguísticas e educacionais implícitas para a pessoa surda: sentipensando uma educação linguística decolonial e transformativa. **Revista X**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 423-449, 2023. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v18i2.90596. Acesso em: 21 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: 21 ago. 2026.

SANTOS, Sidneide Maria da Conceição; PEREIRA, Daniane. Libras e sua importância na formação de professores na educação de surdos. **Revista Encantar: Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 2, p. 139-158, maio/ago. 2019. DOI: https://doi.org/10.5935/encantar.v1.n2.009. Acesso em: 22 ago. 2026.

SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X,**

Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. DOI: https://doi.org/10.5380/rvx.v12i2.51140. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de et al. Quadro de referência da Libras como L2. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5488-5504, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e77339. Acesso em: 22 ago. 2026.