

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DOCENTE BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISADORAS SURDAS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

 <https://doi.org/10.68044/6fmd9t30>

Christiane Carpinteiro Lamarão ¹

Mestra em Educação Bilingue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos; professora assistente de Educação Especial e Libras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Débora Gonçalves Ribeiro Dias ²

Doutora em Educação Especial na Universidade Federal São Carlos (UFSCar). Docente de Libras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)



Luciane Cruz Silveira ³

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente de Libras do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES).



Leuciani Aparecida Duelle Rossi ⁴

Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Docente na Escola Estadual Senador Antônio Martins.



Isabele Sant'Ana de Brito ⁵

Graduada em Pedagogia e em Letras-Libras pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Libras e Educação de Surdos. Professora de Libras na Rede Estadual de Ensino do Paraná.



Hannah Araújo Rosendo ⁶

*Mestra em Biosistemas pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Docente do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de
Campina Grande (UFCG).*



RESUMO: Este artigo discute a formação docente bilíngue na educação de surdos, enfatizando contribuições de pesquisadoras surdas para a produção de conhecimentos e para a construção de práticas pedagógicas linguisticamente e culturalmente responsivas. Trata-se de estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, baseado em pesquisas sobre educação bilíngue, formação de professores, docência surda, protagonismo feminino, Pedagogia Surda, Pedagogia Visual e formação em Letras-Libras. A análise evidencia que a formação docente não pode restringir-se à oferta pontual da disciplina de Libras, pois requer compreensão da língua como meio de instrução e produção de conhecimento, reconhecimento da cultura e das identidades surdas, valorização de profissionais surdos e incorporação de estratégias visuais. As trajetórias de mulheres surdas na docência e na ciência mostram que sua presença acadêmica amplia repertórios teóricos, metodológicos e políticos. Conclui-se que a participação dessas pesquisadoras fortalece currículos, práticas bilíngues e processos formativos comprometidos com autonomia, equidade linguística, experiência visual e protagonismo surdo.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Formação docente; Pesquisadoras surdas; Pedagogia visual.

INTRODUÇÃO

A formação docente voltada à educação de surdos ocupa uma posição estratégica nas disputas contemporâneas sobre direito linguístico, qualidade educacional e reconhecimento das diferenças culturais. A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e de produção de conhecimentos deslocou progressivamente a discussão de um modelo centrado na reabilitação para uma perspectiva que considera os estudantes surdos sujeitos linguísticos, culturais e históricos. Esse deslocamento, contudo, não se realiza apenas pela presença formal da Libras nos currículos. Ele exige que a formação de professores seja reorganizada a partir de

conhecimentos linguísticos, pedagógicos, culturais e políticos que sustentem práticas efetivamente bilíngues. Ribeiro (2013, p. 59-65) mostra que a competência do professor bilíngue envolve muito mais do que o conhecimento de sinais: requer atenção à cultura visual, à história, às identidades surdas e às condições concretas de mediação do conhecimento.

A regulamentação da Libras e sua inserção nas licenciaturas ampliaram a visibilidade da educação de surdos no Ensino Superior, mas também expuseram contradições formativas. Paiva, Faria e Chaveiro (2018, p. 68-80) assinalam que a obrigatoriedade da disciplina de Libras não foi acompanhada por uma padronização de objetivos, cargas horárias e conteúdos, produzindo grande variação entre cursos. Ao analisar a formação docente em pesquisas de pós-graduação, Muttão e Lodi (2018, p. 49-56) chegaram a uma conclusão convergente: as especificidades educacionais dos estudantes surdos permanecem insuficientemente contempladas quando a formação inicial se limita a uma disciplina isolada de Libras. Nesse cenário, a discussão sobre formação bilíngue deve ultrapassar a lógica de cumprimento legal e alcançar a organização curricular, as metodologias, a fluência linguística, o acesso à cultura surda e a participação de sujeitos surdos na definição dos processos formativos.

Dentro desse movimento, a trajetória das mulheres surdas merece atenção específica. Silveira e Baalbaki (2024, p. 82) observam

que a desigualdade existente na produção científica se intensifica quando se considera a condição das mulheres surdas e registram a existência de um conjunto expressivo de pesquisadoras brasileiras, em sua maioria vinculadas às áreas de Educação e Linguística. Lara (2024, p. 15-25), por sua vez, analisa a identidade e o protagonismo de “mulheres-surdas-professoras”, ressaltando sua participação na constituição de práticas pedagógicas vinculadas à Pedagogia Surda. Esses estudos permitem tratar as pesquisadoras surdas não como exemplos acessórios de representatividade, mas como agentes que participam da construção de conceitos, currículos, práticas e políticas na educação de surdos.

Este artigo tem como objetivo discutir as contribuições de pesquisadoras surdas para a formação docente bilíngue na educação de surdos, com ênfase na produção de conhecimentos e na construção de práticas pedagógicas. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, organizado a partir de trabalhos publicados entre 2011 e 2026 sobre formação de professores, profissionalização do docente surdo, educação bilíngue, protagonismo de mulheres surdas, Pedagogia Surda, Pedagogia Visual, Letras-Libras e produção acadêmica. A leitura do corpus foi orientada por três eixos articulados: os limites e as possibilidades da formação docente bilíngue; a presença de profissionais e pesquisadoras surdas na produção de saberes; e os efeitos dessa produção sobre currículos, metodologias e práticas

pedagógicas. O argumento desenvolvido é que uma formação bilíngue consistente depende da incorporação institucional dos conhecimentos produzidos por sujeitos surdos e, de modo especial, das contribuições de mulheres surdas cuja atuação acadêmica e docente tem ampliado as bases teóricas e práticas do campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação bilíngue de surdos e formação docente

A educação bilíngue de surdos não pode ser reduzida à presença de duas línguas em um mesmo espaço escolar. Em uma formulação restrita, bilinguismo poderia ser compreendido como aquisição e uso de duas línguas; entretanto, no campo da educação de surdos, a organização bilíngue envolve decisões sobre língua de instrução, currículo, profissionais, materiais, avaliação, interação comunitária e reconhecimento cultural. Ribeiro (2013, p. 63) observa que as professoras participantes de sua pesquisa associavam a educação bilíngue à Libras e à Língua Portuguesa, mas a própria análise da autora evidencia que uma proposta educacional bilíngue exige práticas e adaptações pedagógicas, profissionais surdos e ouvintes bilíngues e mudanças curriculares previstas nos projetos político-pedagógicos. Desse modo, a formação do professor precisa compreender a relação funcional entre as línguas e as dimensões sociais e culturais que organizam o ensino.

A dificuldade de construir essa formação aparece de modo recorrente nas pesquisas. Paiva, Faria e Chaveiro (2018, p. 70-73) demonstram que disciplinas de Libras oferecidas em licenciaturas variam amplamente em carga horária, ementa e objetivos, e que um único semestre não permite alcançar fluência. As autoras defendem que a disciplina seja utilizada também para introduzir conhecimentos sobre o sujeito surdo, sua história, sua cultura, sua língua e formas adequadas de atuação pedagógica. Esse entendimento é importante porque impede que uma formação breve seja apresentada como habilitação linguística completa. Ao mesmo tempo, indica que o ensino de Libras nas licenciaturas pode funcionar como porta de entrada para uma formação mais ampla, desde que articulado a cursos de extensão, formação continuada, experiências comunitárias e outras oportunidades de aprofundamento linguístico.

Kendrick e Cruz (2020, p. 582-584) acrescentam que a posição da Libras no currículo universitário é atravessada por hierarquias de saberes. A simples determinação legal de uma disciplina não garante seu reconhecimento acadêmico, especialmente quando ela dispõe de pouca carga horária e recebe a responsabilidade de preparar o futuro professor para toda a complexidade da educação de surdos. Os autores ressaltam que o docente de Libras trabalha também com história, experiências, lutas e modos de ser surdo, o que amplia a densidade formativa da disciplina. A conclusão conduz a uma perspectiva

institucional: a formação bilíngue precisa estar distribuída no currículo, em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e não concentrada em um único componente que funciona de forma isolada.

A passagem de uma formação introdutória para uma formação bilíngue efetiva implica, ainda, pensar a docência nas diferentes áreas do conhecimento. Paiva, Faria e Chaveiro (2018, p. 77-78) observam que escolas bilíngues, nas quais os conteúdos são ensinados em Libras e a Língua Portuguesa é trabalhada como segunda língua, demandam professores capazes de atuar linguisticamente em suas próprias áreas. Essa questão abre espaço para licenciaturas bilíngues, dupla titulação, programas permanentes de formação linguística e equipes pedagógicas que integrem diferentes profissionais. A qualidade da educação bilíngue depende, assim, da superação de soluções pontuais e da criação de ambientes institucionais nos quais a Libras circule como língua de instrução, planejamento, pesquisa e produção de conhecimento.

Profissionalização, reconhecimento e presença do professor surdo

A formação docente bilíngue também exige examinar o lugar atribuído ao profissional surdo. A distinção entre “instrutor” e “professor” não é apenas terminológica, pois pode expressar concepções diferentes sobre qualificação, autonomia,

responsabilidade pedagógica e participação nas decisões escolares. Faria (2011, p. 87) assinala que profissionais surdos com formação pedagógica continuam, em diferentes contextos, sendo designados como instrutores, mesmo quando exercem atividades próprias da docência. Para a autora, a valorização da educação de surdos passa pelo reconhecimento do profissional surdo como professor de Libras e pela sua participação nos debates e nas tomadas de decisão. Essa discussão revela que formação e reconhecimento profissional são dimensões inseparáveis: não basta ampliar o acesso às licenciaturas se as instituições mantêm categorias de contratação que desautorizam o conhecimento pedagógico adquirido.

Rocha e Nascimento (2019, p. 1-11) aprofundam essa problemática ao defender a autonomia do professor surdo e a necessidade de distinguir a atividade docente de uma compreensão meramente técnica do ensino da Libras. As autoras relacionam a persistência da denominação “instrutor” a representações de incapacidade e à instrumentalização da língua de sinais. Quando a instituição reconhece o surdo apenas como alguém que demonstra sinais, restringe sua atuação e apaga as dimensões de planejamento, avaliação, mediação, elaboração curricular e reflexão sobre a prática. O professor surdo, ao contrário, participa da produção pedagógica da escola e pode intervir na formação de outros docentes, na construção de materiais e no desenvolvimento de políticas linguísticas internas.

Santos e Pessoa (2026, p. 5) tratam o professor surdo como profissional central para o desenvolvimento da linguagem da criança e como modelo e par linguístico. As autoras observam que sua atuação ultrapassa um ensino técnico de vocabulário, porque participa do desenvolvimento integral da criança e cria bases para o acesso aos demais conhecimentos. A pesquisa em oficinas de Libras na Educação Infantil mostra a importância de estratégias como brincar e faz de conta, nas quais língua, interação e aprendizagem se articulam. Os resultados também apontam que a ausência de diretrizes específicas e de mecanismos consistentes de contratação limita a legitimidade pedagógica do trabalho desse profissional (Santos; Pessoa, 2026, p. 1). A formação, portanto, precisa ser acompanhada por políticas de carreira e condições institucionais para atuação.

Pensar a profissionalização do docente surdo ajuda, por fim, a compreender por que as contribuições das pesquisadoras surdas são relevantes para a formação de professores. Muitas delas transitam simultaneamente entre docência, pesquisa, orientação, produção de materiais e movimentos sociais. Essa posição permite que problemas encontrados na escola sejam transformados em objetos de investigação e que resultados de pesquisa retornem às práticas formativas. A universidade deixa de formar profissionais apenas “para” os surdos e passa a formar “com” sujeitos surdos que ocupam lugares de autoria. Trata-se de uma mudança de poder epistemológico:

aqueles que historicamente foram descritos pelas políticas e pelas teorias passam a participar diretamente da definição de conceitos, prioridades e estratégias educacionais.

Pesquisadoras surdas, autoria e produção de conhecimentos

A expansão da presença de mulheres surdas na ciência constitui um dos movimentos mais significativos para compreender a transformação recente dos Estudos Surdos e da educação bilíngue. Silveira e Baalbaki (2024, p. 82) chamam atenção para uma demanda ainda pouco valorizada no campo acadêmico: tornar visíveis as pesquisadoras surdas em seus diferentes campos de atuação. O levantamento apresentado pelas autoras identifica quase sessenta mulheres surdas pesquisadoras no Brasil, com forte presença nas áreas de Linguística e Educação. Esse dado é relevante porque rompe a ideia de que a participação feminina surda na ciência se resume a trajetórias isoladas; ao contrário, evidencia a formação de uma comunidade intelectual que produz pesquisas, orienta estudantes, participa de programas de pós-graduação e intervém no debate educacional.

A visibilidade dessas trajetórias tem efeito formativo. O reconhecimento de pesquisadoras surdas permite que estudantes e professores encontrem referências de autoria que articulam língua de sinais, experiência visual, pesquisa acadêmica e atuação profissional. Silveira e Baalbaki (2024, p. 92-93) destacam Gladis Perlin, Sílvia

Andreis Witkoski, Marianne Stumpf e Shirley Vilhalva, mostrando contribuições que abrangem educação de surdos, escrita de sinais, políticas linguísticas e línguas de sinais indígenas. Ao registrar essas trajetórias, as autoras não apenas reconstróem uma história de conquistas individuais; elas evidenciam modos pelos quais mulheres surdas abriram espaços institucionais e simbólicos para outras pesquisadoras.

Promover a visibilidade da história das primeiras mulheres surdas a conquistarem títulos acadêmicos foi o objetivo deste artigo. Gladis Perlin, Sílvia Andreis Witkoski e Marianne Stumpf foram as primeiras mulheres surdas no Brasil a conquistarem os títulos de doutorado e pós-doutorado, respectivamente, e por isso merecem seu reconhecimento na comunidade acadêmica por suas pesquisas científicas e por destacar a importância da educação de surdos de qualidade no Brasil. (Silveira; Baalbaki, 2024, p. 93).

Lara (2024, p. 15-24) aproxima essa discussão do cotidiano escolar ao recuperar trajetórias de “mulheres-surdas-professoras” no Rio Grande do Sul. Os perfis de Carolina Hessel, Gladis Perlin, Ivana Silva, Marianne Stumpf e outras profissionais mostram atuações na produção de materiais, na docência, na pesquisa, na educação de jovens e adultos, no Ensino Superior e na defesa de escolas bilíngues. O texto evidencia que diferentes práticas convergem na valorização da Libras, da identidade surda e da experiência visual. Ao sintetizar esse movimento, Lara (2024, p. 24) afirma que essas mulheres “revolucionaram o currículo e são e foram criadoras da Pedagogia

Surda”. A citação curta condensa uma contribuição decisiva: a participação das professoras surdas não se limita a ocupar vagas existentes, pois envolve transformação curricular e criação pedagógica.

Um exemplo particularmente expressivo é a trajetória de Carolina Hessel, descrita por Lara (2024, p. 22) como professora e pesquisadora dedicada a currículo, contação de histórias, literatura surda e produção de materiais em vídeo. O caso evidencia como pesquisa e prática pedagógica podem se retroalimentar. Narrativas e vídeos em Libras deixam de ser apenas recursos de acessibilidade e passam a constituir repertório cultural, didático e investigativo. De modo semelhante, a atuação de Marianne Stumpf, apresentada por Lara (2024, p. 23), articula pesquisa sobre SignWriting, docência universitária e orientação de mestrands e doutorandos surdos. Essa combinação mostra que a contribuição das pesquisadoras surdas para a formação docente ocorre tanto pela formulação teórica quanto pela criação de ambientes de pesquisa em que a Libras circula como língua acadêmica.

É importante evitar uma leitura essencialista segundo a qual toda mulher surda produziria, por identidade, um saber automaticamente mais válido. O argumento defendido é outro: quando a experiência linguística e visual é articulada à formação acadêmica, ao método e à discussão teórica, ela cria uma posição de investigação

que pode revelar problemas antes naturalizados. A legitimidade científica decorre do trabalho de pesquisa; a experiência situada contribui para formular perguntas, interpretar dados e reconhecer efeitos de políticas e práticas que poderiam permanecer invisíveis a outros olhares. A valorização das pesquisadoras surdas, assim, não substitui critérios científicos, mas amplia as condições de produção de conhecimento e combate barreiras que historicamente restringiram quem podia ocupar o lugar de pesquisador.

Pedagogia Surda, Pedagogia Visual e experiência visuoespacial

A Pedagogia Surda e a Pedagogia Visual aparecem na produção do campo como referências para compreender práticas que partem da língua de sinais e da experiência visuoespacial. Em vez de considerar a visualidade como complemento decorativo de uma aula construída em português, essa perspectiva reconhece que imagens, espaço, movimento, expressão corporal, organização gráfica e Libras participam da construção conceitual. Campello e Cabral (2025, p. 37-39) relacionam mapas conceituais à Pedagogia Visual e defendem estratégias que permitam ao estudante surdo organizar e representar conhecimentos visualmente, especialmente no Ensino Superior. A proposta é coerente com a ideia de que o acesso ao texto científico

pode ser mediado por relações conceituais visualmente estruturadas e pela Libras como língua de instrução.

A formulação da Pedagogia Visual também permite inserir, neste debate, uma citação de citação. Ao retomar Perlin, Campello e Cabral registram uma concepção de pedagogia construída a partir dos entendimentos e das experiências visuais da comunidade surda, capaz de produzir uma “emancipação cultural pedagógica” (Perlin, 2006, p. 62 *apud* Campello; Cabral, 2025, p. 38). A expressão destaca que visualidade e língua não são apenas escolhas metodológicas neutras: estão relacionadas à possibilidade de sujeitos surdos se apropriarem do conhecimento sem subordinar continuamente seus processos de aprendizagem à lógica oral-auditiva. A formação docente bilíngue precisa, por isso, ensinar o professor a planejar visualmente, mas também a compreender por que determinadas formas de representação têm relevância linguística e cultural.

A escrita de sinais constitui outro exemplo de conhecimento que desafia currículos tradicionais. Moraes (2021, p. 1) analisou o espaço destinado à escrita de sinais em cursos de licenciatura em Libras e identificou presença ainda limitada, com casos em que essa modalidade sequer integra a formação dos futuros professores. A autora aponta entraves relacionados à carga horária e ao período de oferta das disciplinas. A questão é relevante porque a formação de professores de Libras não deveria restringir as formas de registro da

língua à escrita em português. Mesmo quando diferentes sistemas de escrita de sinais não ocupem a mesma função em todos os contextos, conhecê-los amplia o repertório de registro, reflexão metalinguística e produção de materiais.

A Pedagogia Visual, portanto, deve ser entendida como eixo transversal da formação. Ela implica formar professores para selecionar recursos, produzir materiais bilíngues, organizar o campo visual da sala, utilizar vídeos de maneira pedagógica, planejar alternância entre Libras e português escrito, trabalhar gêneros acadêmicos em diferentes modalidades e avaliar aprendizagens sem exigir que todo conhecimento seja demonstrado exclusivamente em estruturas de uma segunda língua. Ao mesmo tempo, exige atenção para que a visualidade não se transforme em uma fórmula universal. As práticas precisam ser adequadas à faixa etária, ao nível de proficiência linguística, aos objetivos curriculares e à diversidade de trajetórias dos estudantes.

Letras-Libras, Ensino Superior e constituição de uma comunidade acadêmica surda

A criação e a expansão dos cursos de Letras-Libras constituem um marco para a profissionalização e a produção acadêmica de sujeitos surdos. Branco e Karnopp (2026, p. 2-5) mostram que a

procura por essa formação esteve vinculada tanto às mudanças legais quanto à necessidade de qualificação para o ensino de Libras em universidades e outros espaços. As primeiras turmas analisadas pelas autoras totalizaram 767 licenciados e 312 bacharéis em diferentes estados, e 90% dos estudantes da licenciatura eram surdos. Esse dado evidencia que o curso contribuiu para fortalecer uma comunidade acadêmica surda, ampliando redes de contato, circulação de conhecimentos e possibilidades de ingresso na docência e na pós-graduação.

O valor formativo do Letras-Libras aparece também na forma como a língua é posicionada. Branco e Karnopp (2026, p. 3) assinalam que, nesse contexto, a Libras possui status de língua e participa das interações acadêmicas por meio de videoconferências, atividades filmadas, escrita de sinais e português escrito como língua adicional. Há, portanto, uma mudança no regime de produção de conhecimento: conteúdos podem ser discutidos, registrados e avaliados em diferentes modalidades, e a língua de sinais deixa de ocupar somente o lugar de tradução. Essa experiência é particularmente importante para pensar outros cursos de formação bilíngue, pois demonstra a possibilidade de estruturar o ambiente universitário a partir de múltiplas formas de circulação do conhecimento.

A experiência do primeiro curso online de Pedagogia em perspectiva bilíngue, analisada por Machado, Teixeira e Galasso

(2017, p. 21-36), reforça a importância de articular formação, tecnologia e participação de estudantes surdos. Os autores defendem a língua de sinais como língua de produção do conhecimento, materiais didáticos voltados aos aspectos visuoespaciais e a participação efetiva dos surdos nos debates sobre educação bilíngue. O princípio é aplicável para além da educação a distância: qualquer curso que se proponha bilíngue precisa garantir que a Libras possa operar no planejamento, na interação acadêmica, na produção de trabalhos e na construção coletiva de conhecimento.

A consolidação dessa comunidade acadêmica, contudo, ainda convive com barreiras. Kendrick e Cruz (2020, p. 583-584) registram dificuldades de professores surdos em dar continuidade à formação *stricto sensu* e observam que titulações e produção acadêmica influenciam sua participação no campo universitário. Esse dado ajuda a compreender por que a visibilidade das pesquisadoras surdas não pode ser tratada apenas como celebração de trajetórias individuais. É necessário ampliar condições de acesso à pós-graduação, orientação em Libras, bancas acessíveis, bolsas, redes de pesquisa, publicação de trabalhos em formatos bilíngues e reconhecimento de produções acadêmicas em língua de sinais. Sem essas condições, a universidade pode valorizar simbolicamente a diversidade e, ao mesmo tempo, manter barreiras que restringem a autoria surda.

Contribuições das pesquisadoras surdas para conhecimentos e práticas pedagógicas

A análise conjunta dos estudos permite identificar que as contribuições das pesquisadoras surdas para a formação docente bilíngue se manifestam em diferentes planos. No plano epistemológico, essas pesquisadoras ampliam os objetos e as categorias de investigação ao colocar em primeiro plano a experiência visual, a língua de sinais, a identidade, a literatura, a escrita de sinais, os percursos de mulheres surdas e a diversidade das comunidades. No plano pedagógico, transformam esses conhecimentos em princípios de organização curricular, recursos visuais, práticas de interação e propostas de ensino em Libras. No plano político, defendem a participação de profissionais surdos nos espaços de decisão e questionam relações institucionais que subordinam a língua e seus usuários.

Essas contribuições ajudam a formular um princípio central para a formação: a Libras deve ser tratada como língua de conhecimento e não apenas como recurso de comunicação. Quando o futuro professor compreende a língua apenas como conjunto de sinais úteis para interagir, mantém intacta a estrutura monolíngue da prática pedagógica. Ao reconhecer a Libras como língua de instrução, torna-se necessário revisar planejamento, materiais, formas de explicação, avaliação e relação com o português escrito. Esse movimento está

presente tanto na defesa de competências bilíngues feita por Ribeiro (2013, p. 64-65) quanto nas experiências universitárias analisadas por Branco e Karnopp (2026, p. 3-10).

Um terceiro princípio refere-se à formação metodológica. A Pedagogia Visual oferece instrumentos para pensar organização espacial, mapas conceituais, materiais em vídeo, narrativas sinalizadas, recursos gráficos e diferentes formas de registro. Campello e Cabral (2025, p. 43-44) defendem o uso de estratégias visuais para favorecer a construção conceitual e a formação de futuros professores bilíngues. Na Educação Infantil, Santos e Pessoa (2026, p. 1-5) mostram que brincar e faz de conta podem ser contextos ricos para aquisição da Libras e aprendizagem de conhecimentos, emoções e regras. Em níveis posteriores, os recursos precisam se sofisticar, mas o princípio permanece: a prática deve explorar as potencialidades de uma língua visuoespacial e de experiências pedagógicas que respeitem a percepção visual.

Um quinto princípio está relacionado ao protagonismo comunitário nas políticas e nos currículos. Gomides, Campello, Silva e Francioni (2022, p. 1-2) analisam avanços e contradições posteriores à inclusão da educação bilíngue de surdos na legislação educacional e ressaltam a necessidade de debate com as comunidades surdas e de formação continuada de qualidade. A existência de um marco legal, portanto, não encerra o processo; cria condições para novas disputas

sobre implementação. Pesquisadoras surdas desempenham papel relevante nesse momento porque podem produzir avaliações críticas das políticas, registrar efeitos nas escolas e propor caminhos apoiados em conhecimentos linguísticos e educacionais.

Em termos concretos, cursos de formação docente podem incorporar essas contribuições por meio da leitura de autoras surdas; análise de vídeos e produções acadêmicas em Libras; participação de pesquisadoras surdas em disciplinas e seminários; estágios em escolas bilíngues; produção de materiais visuais; estudo de escrita de sinais; projetos de extensão com comunidades surdas; e pesquisa sobre práticas bilíngues. O objetivo não é criar um componente isolado sobre “experiência surda”, mas fazer com que esses conhecimentos atravessem didática, currículo, avaliação, políticas educacionais, alfabetização, literatura, tecnologias e demais áreas da licenciatura. Dessa forma, a educação bilíngue deixa de ser tema periférico e passa a orientar escolhas formativas estruturais.

A produção de conhecimentos por pesquisadoras surdas também sugere uma revisão das formas de publicação e circulação científica. Se a Libras é língua de produção de conhecimento, a academia precisa ampliar possibilidades de artigos em vídeo, resumos sinalizados, repositórios bilíngues e critérios de avaliação que reconheçam produções em língua de sinais. A presença de resumos em Libras em periódicos e trabalhos do campo, bem como o uso de

registros audiovisuais em pesquisas, indica caminhos já em desenvolvimento. Esse movimento beneficia a formação docente porque amplia o acesso de estudantes surdos à literatura científica e permite que professores ouvintes entrem em contato com modos de argumentação, exposição e registro próprios da língua de sinais.

Por fim, a incorporação dessas contribuições requer uma postura crítica diante do risco de tokenismo. Convidar uma pesquisadora surda para uma atividade isolada, sem modificar currículo, língua de trabalho, critérios de acessibilidade ou relações de poder, pouco altera a formação. A participação precisa ocorrer em condições de autoria, continuidade e decisão. Isso significa reconhecer professoras surdas como especialistas, remunerar adequadamente sua atuação, assegurar acesso linguístico aos espaços acadêmicos e citar suas produções como parte constitutiva do campo. A formação bilíngue torna-se mais consistente quando o conhecimento surdo deixa de ser conteúdo sobre um grupo e passa a integrar as bases pelas quais o próprio curso pensa ensino, pesquisa e prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida permite concluir que a formação docente bilíngue na educação de surdos exige uma transformação que alcança língua, currículo, profissionalização, metodologias e relações

de produção do conhecimento. A presença da Libras nas licenciaturas constitui uma conquista importante, mas os estudos analisados demonstram que uma disciplina de curta duração, isolada do restante do currículo, não é suficiente para formar professores capazes de atuar em contextos bilíngues. A formação precisa promover experiências progressivas com a Libras, compreensão da cultura e das identidades surdas, estudo de metodologias visuais, domínio de princípios de ensino do português escrito como segunda língua e participação em ambientes nos quais a língua de sinais funcione efetivamente como língua de instrução e produção acadêmica.

Nesse processo, os profissionais surdos devem ser reconhecidos como docentes e produtores de conhecimento. A permanência de categorias que os reduzem à condição de “instrutores”, mesmo quando possuem formação pedagógica, evidencia que a qualificação acadêmica não elimina automaticamente relações de desvalorização. Reconhecer o professor surdo significa assegurar autonomia didática, participação no planejamento, presença em equipes pedagógicas, carreira e condições para formação continuada e pós-graduação. A educação bilíngue se fortalece quando estudantes surdos convivem com adultos surdos em funções de docência, pesquisa, gestão e orientação, sem que isso exclua a necessária atuação conjunta de professores ouvintes bilíngues e demais profissionais.

As contribuições das pesquisadoras surdas ocupam lugar central nessa mudança. As trajetórias analisadas por Lara (2024) e Silveira e Baalbaki (2024) mostram mulheres que transformaram experiências de escolarização, docência e vida comunitária em pesquisa, materiais, conceitos e práticas. Gladis Perlin, Marianne Stumpf, Shirley Vilhalva, Carolina Hessel e outras pesquisadoras e professoras citadas nos estudos ampliaram o campo ao investigar identidade, Pedagogia Surda, escrita de sinais, literatura, línguas de sinais indígenas, currículo e visualidade. A relevância dessas contribuições não decorre apenas de representatividade; decorre da capacidade de produzir conhecimentos que reorientam perguntas, revelam barreiras e oferecem alternativas pedagógicas.

A Pedagogia Surda e a Pedagogia Visual constituem exemplos claros desse efeito. Quando a visualidade é tratada como princípio de construção do conhecimento, planejamento e avaliação, a educação de surdos deixa de operar por adaptações posteriores e passa a ser concebida de forma coerente com uma língua visuoespacial. Mapas conceituais, vídeos em Libras, materiais bilíngues, organização espacial, narrativas sinalizadas e sistemas de escrita de sinais podem integrar um repertório metodológico mais amplo. Tais recursos, entretanto, precisam ser sustentados por objetivos pedagógicos, formação teórica e compreensão da diversidade dos estudantes,

evitando a simplificação de que uma aula se torna visual apenas porque contém imagens.

A experiência dos cursos de Letras-Libras demonstra, por sua vez, que mudanças linguísticas no Ensino Superior podem favorecer a formação de comunidades acadêmicas surdas. A circulação da Libras em videoconferências, materiais, atividades e pesquisas amplia participação e cria condições para que estudantes avancem da graduação à pós-graduação e à docência universitária. Essas experiências devem inspirar outras licenciaturas e programas de formação, especialmente na construção de percursos bilíngues que integrem ensino, pesquisa e extensão. Também apontam para a necessidade de fortalecer publicações em Libras, orientação acadêmica acessível e reconhecimento institucional de produções científicas sinalizadas.

Conclui-se, portanto, que incorporar as contribuições de pesquisadoras surdas à formação docente bilíngue significa mais do que acrescentar novas referências bibliográficas. Significa redistribuir espaços de autoria, reconhecer a Libras como língua de ciência e de ensino, valorizar conhecimentos construídos a partir da experiência visual e garantir participação surda na formulação de currículos e práticas. Uma formação comprometida com esses princípios contribui para que professores compreendam os estudantes surdos não pela ausência da audição, mas por suas potencialidades linguísticas,

cognitivas, culturais e sociais. Ao aproximar produção científica, experiência comunitária e prática pedagógica, as pesquisadoras surdas fortalecem uma educação bilíngue capaz de produzir pertencimento, autonomia e acesso efetivo ao conhecimento.

Como desdobramento, futuras investigações podem examinar de modo mais sistemático como produções de pesquisadoras surdas são incorporadas às matrizes curriculares das licenciaturas, quais barreiras persistem no acesso dessas mulheres à pós-graduação e à carreira científica e quais efeitos a participação de docentes surdas produz na formação de professores ouvintes e surdos. Também é relevante acompanhar a implementação das políticas de educação bilíngue em diferentes redes de ensino, observando se o protagonismo previsto nos discursos se converte em poder efetivo de decisão. A continuidade dessa agenda permitirá que formação docente, pesquisa e política linguística avancem de forma articulada e que a produção de conhecimento sobre educação de surdos seja cada vez mais construída com autoria surda.

REFERÊNCIAS

BRANCO, Bruna da Silva; KARNOPP, Lodenir Becker. A cultura como consumo no âmbito da Libras e da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 42, e98171, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.98171>. Acesso em: 2 jul. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina Souza; CABRAL, Wagner. Mapa conceitual: uma prática visual a ser construída na formação de professores bilíngue atuando com alunos surdos e não-surdos no ensino superior. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, p. 28-45, 2025. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasls/article/view/8470>. Acesso em: 5 jul. 2026.

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do Decreto 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: 9 jul. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William Velozo. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e72116, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v7.72116>. Acesso em: 12 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095>. Acesso em: 16 jul. 2026.

LARA, Ana Paula Gomes. “Mulher-surda-professora”: protagonismo na educação de surdos no Rio Grande do Sul. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 15-25, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.15-25>. Acesso em: 20 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100003>. Acesso em: 24 jul. 2026.

MORAES, Fabiane Ferreira da Silva. Formação de professores de Libras: o ensino da escrita de sinais nas licenciaturas em Libras. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 6, e68358, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v6.68358>. Acesso em: 28 jul. 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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>. Acesso em: 31 jul. 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. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/53145>. Acesso em: 1 set. 2026.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. Formação do professor bilíngue para surdos: de quais competências estamos falando? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 59-65, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1371>. Acesso em: 2 set. 2026.

ROCHA, Daniele Silva; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Professor ou instrutor? Reflexão sobre a profissão do educador

surdo. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, e59944, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rs.v4.59944>. Acesso em: 3 set. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; PESSOA, Ester Chaves. Atuação do professor surdo na Educação Infantil: reflexões sobre a língua e o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 32, e0032, p. 1-16, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0032>. Acesso em: 4 set. 2026.

SILVEIRA, Luciane Cruz; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Mulheres surdas na ciência: necessária visibilidade. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 79-93, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20395/revesp.2024.60.1.79-93>. Acesso em: 5 set. 2026.