

CAPÍTULO 18

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES SURDOS: COGNIÇÃO, VISUALIDADE E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE



<https://doi.org/10.68044/jbncn577>

Marcílio de Carvalho Vasconcelos¹

Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).



RESUMO: Este artigo discute a formação de professores para atuação com estudantes surdos, considerando a articulação entre cognição, visualidade, Libras, educação bilíngue e mediação pedagógica. Trata-se de estudo bibliográfico de caráter analítico, fundamentado prioritariamente em produções brasileiras recentes e em documentos legais que orientam a educação de surdos no país. A análise evidencia que a presença da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura constitui avanço importante, mas não garante, isoladamente, a preparação linguística, cultural, didática e metodológica necessária ao trabalho docente. Os estudos examinados indicam a necessidade de formação continuada, colaboração entre profissionais, participação da comunidade surda e elaboração de estratégias pedagógicas orientadas pela visualidade. Discute-se ainda a função do professor surdo como referência linguística e cultural, bem como o papel da mediação pedagógica na construção de conhecimentos e no desenvolvimento cognitivo. Conclui-se que uma formação docente consistente precisa superar modelos meramente instrumentais e compreender a educação bilíngue como espaço de produção de sentidos, interação, participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente; Educação de surdos; Libras; Visualidade.

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a educação de estudantes surdos constitui uma questão central para a consolidação de práticas escolares que reconheçam a diferença linguística, cultural e educacional desses sujeitos. No contexto brasileiro, a presença de estudantes surdos em diferentes etapas da escolarização tem colocado em evidência uma tensão entre o reconhecimento jurídico da Libras e a capacidade efetiva das instituições formadoras e das escolas de organizar práticas pedagógicas coerentes com uma educação bilíngue. A legislação brasileira avançou significativamente ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e, posteriormente, ao estabelecer a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional. Entretanto, o reconhecimento normativo não elimina automaticamente os obstáculos existentes no cotidiano escolar.

Os estudos brasileiros recentes reunidos neste trabalho apontam que a formação docente permanece como uma das dimensões mais sensíveis da educação de surdos. Souza, Zimmermann e Silva (2025) identificam dificuldades relacionadas ao conhecimento de Libras, à formação específica sobre surdez e à disponibilidade de materiais adaptados. Em sua pesquisa com professores da rede municipal de Sinop-MT, os autores verificaram que a formação inicial fornece, em muitos casos, apenas uma base introdutória, enquanto a

formação continuada passa a desempenhar função decisiva no desenvolvimento de conhecimentos e estratégias para a atuação profissional.

Essa questão não pode ser compreendida somente como um problema de domínio linguístico. Saber alguns sinais ou conhecer aspectos introdutórios da Libras não significa, necessariamente, saber ensinar estudantes surdos. A docência exige a articulação entre conhecimentos sobre língua, cultura surda, processos de aprendizagem, currículo, avaliação, recursos didáticos, interação e planejamento. Nesse sentido, a formação docente precisa ser concebida como processo permanente, no qual os conhecimentos adquiridos na licenciatura sejam retomados, aprofundados e confrontados com situações concretas da prática escolar.

Em pesquisa realizada em escolas públicas de João Pessoa-PB, Romário (2025) problematiza justamente as fragilidades da formação docente e do currículo da escola regular e sua relação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O autor mostra que, diante de limitações formativas e curriculares, o AEE pode acabar assumindo função compensatória, oferecendo suporte ao professor da sala regular em lugar de constituir apenas um complemento ao processo educacional do estudante. A questão revela que a inclusão não se efetiva somente pela presença física do estudante na sala de

aula; é necessário assegurar condições linguísticas, curriculares e pedagógicas para sua participação e aprendizagem.

Outro aspecto fundamental é a visualidade. As línguas de sinais são produzidas e percebidas em modalidade visuoespacial, e a experiência educacional do estudante surdo não pode ser organizada a partir de pressupostos exclusivamente orais. Tavares e Santiago (2024), ao investigarem práticas de ensino de Ciências, evidenciam a relevância da Pedagogia Visual e mostram que recursos visuais, Libras e elementos da cultura surda precisam ser incorporados de modo articulado ao planejamento pedagógico. A visualidade, portanto, não deve ser reduzida ao uso ocasional de imagens; ela envolve uma concepção de ensino que considera a maneira pela qual o conhecimento é apresentado, compartilhado, interpretado e significado.

Essa discussão aproxima-se diretamente da dimensão cognitiva presente no título deste artigo. Falar em cognição no contexto da educação de surdos não significa atribuir à surdez uma característica cognitiva deficitária. Ao contrário, significa compreender como linguagem, interação, percepção visual, experiência social, mediação e construção de significados participam dos processos de aprendizagem. Santos e Pessoa (2026), ao analisarem a atuação de um professor surdo na Educação Infantil, destacam relações entre linguagem, brincadeira, desenvolvimento cognitivo,

afetividade e interação. A experiência analisada evidencia que o processo educativo é construído por meio de relações significativas e estratégias ajustadas às necessidades e aos conhecimentos prévios das crianças.

Também merece atenção a formação do próprio professor surdo. Novais (2025) chama atenção para a especificidade dessa formação e para os sentidos atribuídos à docência por estudantes surdos de Letras-Libras. Aguiar, Reinaldo e Porto (2024), por sua vez, demonstram a importância de processos formativos colaborativos para professores surdos de Libras, enfatizando conhecimentos necessários tanto para o que ensinar quanto para como ensinar. Essas pesquisas contribuem para superar uma visão segundo a qual o professor surdo seria apenas um usuário competente da língua. Ele é, antes, profissional responsável por decisões didáticas, planejamento, mediação e construção de situações de aprendizagem.

Partindo dessas considerações, o objetivo deste artigo é discutir a formação de professores para atuação com estudantes surdos, focalizando a relação entre cognição, visualidade e mediação pedagógica na educação bilíngue. A questão orientadora consiste em compreender quais conhecimentos e competências formativas são necessários para que o professor não apenas reconheça a Libras, mas consiga organizar práticas pedagógicas que favoreçam a participação, a interação e a construção de conhecimentos pelos estudantes surdos.

A relevância do estudo está relacionada à necessidade de ampliar a compreensão da formação docente para além de uma preparação técnica e pontual. A formação precisa considerar o estudante surdo como sujeito linguístico e cultural, reconhecer a Libras como língua de instrução e interação, incorporar recursos e estratégias visuais e promover práticas colaborativas entre professores, profissionais da educação, famílias e comunidade surda. Assim, a abordagem cognitiva proposta neste trabalho é compreendida em articulação com a dimensão social, linguística e cultural da aprendizagem.

Metodologicamente, o artigo caracteriza-se como estudo bibliográfico e analítico, construído a partir dos arquivos e textos brasileiros selecionados para a pesquisa, especialmente produções publicadas entre 2024 e 2026. Não se pretende realizar generalizações empíricas a partir dessas pesquisas, mas estabelecer um diálogo crítico entre seus resultados e construir uma síntese teórica sobre a formação docente. A discussão está organizada em eixos que contemplam formação inicial e continuada, educação bilíngue, cognição e linguagem, visualidade, mediação pedagógica e o protagonismo do professor surdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação docente e educação de estudantes surdos

A formação docente para o trabalho com estudantes surdos precisa ser compreendida dentro das transformações ocorridas na política educacional brasileira. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou aspectos relacionados à formação de profissionais, ao ensino e à educação de surdos. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inserir a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar. Esse percurso normativo produziu condições institucionais importantes, mas também colocou novos desafios para a formação dos profissionais que precisam transformar os direitos previstos em práticas concretas.

A obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação docente representou um avanço, mas a existência de uma disciplina isolada não pode ser confundida com formação suficiente. Souza, Zimmermann e Silva (2025) mostram que uma carga horária limitada pode não contemplar as múltiplas dimensões envolvidas na educação de estudantes surdos. Os autores destacam que conhecimentos sobre identidade, cultura, comunicação, ensino-aprendizagem, recursos pedagógicos e metodologias precisam fazer parte da formação. Essa constatação permite afirmar que a formação

docente precisa superar a lógica de uma disciplina exclusivamente introdutória.

A própria pesquisa de Souza, Zimmermann e Silva (2025) evidencia a diferença entre ter contato com Libras durante a graduação e sentir-se preparado para atuar com estudantes surdos. Os participantes reconhecem que a disciplina cursada ofereceu, em alguns casos, uma base inicial, mas não foi suficiente para assegurar segurança profissional. Essa diferença é importante porque revela que competência docente não resulta apenas da transmissão de conteúdos. É necessário vivenciar a língua, conhecer práticas pedagógicas, observar situações reais, produzir materiais, planejar aulas e refletir sobre os resultados alcançados.

Uma formação consistente também precisa articular teoria e prática. O professor que conhece conceitos sobre surdez, mas não consegue transformar esse conhecimento em estratégias didáticas, permanece diante de um obstáculo formativo. Da mesma maneira, uma formação exclusivamente prática, sem fundamentação teórica, pode reproduzir procedimentos sem reflexão crítica. A perspectiva apresentada por Aguiar, Reinaldo e Porto (2024) é relevante nesse ponto, pois a formação colaborativa analisada pelos autores envolve a mobilização de saberes e capacidades docentes e relaciona o saber a ensinar ao saber para ensinar.

A formação continuada assume, portanto, caráter estruturante. No estudo realizado em Sinop-MT, os professores participantes apresentaram diferentes níveis de proficiência em Libras e relataram experiências de busca por especializações, cursos e outras oportunidades formativas. Isso indica que a construção da competência profissional ocorre ao longo do tempo. Não se trata de uma formação que termina com a licenciatura, mas de um processo de desenvolvimento profissional que precisa acompanhar as transformações do contexto escolar.

Os autores do estudo de Sinop apresentam uma proposição particularmente importante para a organização de programas de formação: o processo deve começar pela escuta das necessidades da instituição, dos professores e dos estudantes; envolver os diferentes agentes educacionais; favorecer trocas colaborativas; contemplar Libras como língua de instrução; abordar identidade e cultura surda; discutir estratégias de ensino bilíngue e materiais adaptados; e criar espaços de avaliação e reorganização das ações formativas (Souza; Zimmermann; Silva, 2025). Esse conjunto de elementos aproxima a formação de uma perspectiva situada e reflexiva.

A formação continuada para professores ouvintes deve ir além de apenas momentos de rodas de conversa ou de um curso básico de Libras (Souza; Zimmermann; Silva, 2025, p. 137).

A citação evidencia que o problema não está apenas na quantidade de cursos ofertados, mas na qualidade e na profundidade dos processos formativos. Uma formação superficial pode produzir familiaridade com alguns sinais, mas não necessariamente produzirá compreensão sobre como organizar uma aula bilíngue, selecionar recursos visuais, adaptar atividades, avaliar conhecimentos ou estabelecer relações pedagógicas com estudantes surdos. A formação precisa ser concebida como espaço de investigação da própria prática.

Romário (2025) amplia essa discussão ao mostrar que as fragilidades da formação docente também se expressam no currículo escolar. Quando o currículo não considera as diferenças linguísticas e culturais dos estudantes surdos, o professor encontra dificuldades para desenvolver ações pedagógicas coerentes. Nessa situação, o AEE pode acabar suprimindo lacunas que deveriam ser enfrentadas no trabalho pedagógico regular. O desafio consiste em construir uma responsabilidade compartilhada sem transferir a função de ensinar ao profissional especializado.

Assim, a formação docente precisa produzir uma compreensão ampliada da responsabilidade pedagógica. O professor regente não deixa de ser responsável pelo ensino porque existe intérprete, professor de AEE ou outro profissional de apoio. Ao contrário, a presença desses profissionais deve favorecer a colaboração e ampliar as condições de acesso ao currículo. O trabalho colaborativo precisa

ser organizado como prática institucional e não como solução improvisada para dificuldades formativas.

[...] a escola em si, com seus profissionais, [...] tenta abraçar, mas, pra que isso aconteça, é preciso mais que simplesmente boa vontade (Romário, 2025, p. 11).

Educação bilíngue, Libras e construção do conhecimento

A educação bilíngue de surdos pressupõe que a Libras ocupe lugar efetivo no processo educacional e que a língua portuguesa escrita seja trabalhada como segunda língua. O Decreto nº 5.626/2005 já estabelecia a organização de escolas e classes bilíngues e reconhecia a necessidade de professores bilíngues nos anos iniciais. A Lei nº 14.191/2021 consolidou juridicamente a educação bilíngue de surdos como modalidade, reforçando a necessidade de políticas específicas.

Essa perspectiva altera profundamente a concepção de formação docente. Se a Libras é língua de instrução e interação, o professor precisa compreender que ensinar não consiste apenas em permitir a presença de um intérprete durante uma exposição oral. A organização da aula deve considerar a língua pela qual o estudante constrói sentidos, participa das atividades, formula perguntas, argumenta e interage com seus pares. A língua, nesse sentido, não é um recurso auxiliar, mas elemento constitutivo do processo pedagógico.

Santos e Pessoa (2026) apresentam uma situação particularmente expressiva ao analisar a atuação de um professor surdo na Educação Infantil. As autoras mostram que as oficinas de Libras eram espaços de interação e desenvolvimento da linguagem e que o brincar e o faz de conta contribuíam para a aprendizagem de léxico, regras, emoções e sentimentos. A experiência evidencia que o ensino da língua pode ocorrer em situações significativas, nas quais a criança participa de atividades que fazem sentido para ela.

O professor surdo, nesse contexto, desempenha uma função que ultrapassa a transmissão de vocabulário. Ele constitui referência linguística e cultural e cria condições para que a criança experimente a Libras em relações sociais concretas. A mediação ocorre pelo uso da língua, pelo corpo, pelo olhar, pelo gesto, pela brincadeira e pela organização do espaço. A formação desse profissional, portanto, precisa contemplar conhecimentos pedagógicos e linguísticos que permitam transformar experiências espontâneas em oportunidades planejadas de aprendizagem.

Novais (2025) destaca que a formação do professor surdo possui especificidades que precisam ser reconhecidas. A construção da identidade docente aparece relacionada ao desejo de disseminar a língua e contribuir para uma educação bilíngue que não reproduza as dificuldades vivenciadas por gerações anteriores de estudantes surdos. A presença do professor surdo pode produzir representatividade e

favorecer relações de identificação, além de ampliar o acesso das crianças a modelos linguísticos e culturais.

Aguiar, Reinaldo e Porto (2024) contribuem para essa discussão ao investigarem a formação de professores surdos de Libras como segunda língua para estudantes ouvintes. O estudo demonstra que a colaboração e a reflexão sobre planejamento didático podem favorecer a mobilização de conhecimentos e capacidades docentes. O resultado é significativo porque reforça que o professor surdo não deve ser pensado apenas a partir de sua competência linguística; ele precisa ter oportunidades de desenvolver e sistematizar conhecimentos profissionais sobre planejamento, didatização, avaliação e ensino.

é necessário haver compartilhamento linguístico, por meio da língua de sinais. (Barboza; Dorziat, 2019b, p. 58 *apud* Tavares; Santiago, 2024, p. 12).

O compartilhamento linguístico modifica a própria relação pedagógica. Quando professor e estudante não compartilham uma língua, a comunicação tende a ser deslocada para o intérprete, criando o risco de uma relação triangular em que o professor se distancia linguisticamente do aluno. Tavares e Santiago (2024) observam situações em que os estudantes surdos acompanhavam diretamente a interpretação do profissional de Libras, enquanto a professora permanecia vinculada à oralidade. O problema não é a presença do

intérprete, que pode ser fundamental, mas a transferência da responsabilidade pedagógica para ele.

A atuação do intérprete deve ser compreendida em articulação com a do professor. O intérprete realiza mediação linguística e comunicacional; o professor organiza os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações. Quando esses papéis se confundem, o estudante pode perder o acesso direto à relação pedagógica com o docente. Uma formação adequada deve preparar a equipe escolar para estabelecer colaboração, planejamento conjunto e comunicação constante.

A educação bilíngue também exige que a língua portuguesa escrita seja ensinada de forma coerente com a condição de segunda língua. Isso implica evitar práticas que pressupõem que o estudante surdo tenha adquirido o português oral como primeira língua. A formação docente deve preparar o professor para reconhecer diferenças no desenvolvimento linguístico e para utilizar estratégias que articulem Libras, recursos visuais, leitura, escrita, produção de sentidos e contextualização.

Cognição, linguagem e aprendizagem de estudantes surdos

A dimensão cognitiva da educação de surdos precisa ser tratada com cuidado para não reproduzir perspectivas deficitárias. A surdez

não deve ser interpretada como sinônimo de incapacidade cognitiva. O que se encontra em jogo são condições linguísticas e educacionais que podem favorecer ou limitar o desenvolvimento. Quando o estudante tem acesso precoce a uma língua plenamente acessível, participa de interações significativas e encontra práticas pedagógicas adequadas, a escola pode ampliar suas possibilidades de construção de conhecimentos.

A relação entre linguagem e cognição aparece de maneira concreta na pesquisa de Santos e Pessoa (2026). As autoras mostram que as experiências sociais atribuem sentidos aos objetos e participam da internalização, envolvendo dimensões cognitivas e afetivas. A criança não aprende apenas pela repetição de sinais; ela aprende quando a linguagem se integra a situações significativas. O professor precisa, portanto, construir contextos em que o sinal esteja relacionado a ações, objetos, relações, emoções e experiências.

O brincar analisado por Santos e Pessoa (2026) é um exemplo de mediação que articula percepção, atenção, linguagem, memória e significado. Quando o professor utiliza ferramentas de brinquedo para simular uma situação de conserto, ele cria uma atividade que desperta a curiosidade da criança e permite que os sinais apareçam em uma interação contextualizada. O conhecimento não é apresentado como lista isolada de vocabulário; ele é construído na atividade social.

A dimensão afetiva também participa desse processo. As autoras mostram que a construção de vínculo entre professor e criança pode favorecer a abertura para a aquisição da linguagem. A confiança, o interesse e a participação não são elementos externos à aprendizagem. Eles fazem parte das condições que possibilitam a atenção, a interação e a construção de significados.

Esse aspecto tem consequências diretas para a formação docente. O professor precisa aprender a observar o estudante, identificar o que ele já sabe, perceber suas formas de participação e adaptar estratégias. Na pesquisa de Santos e Pessoa (2026), o professor surdo relata que organiza atividades de acordo com as dificuldades percebidas e modifica o planejamento quando determinada estratégia não produz o envolvimento esperado. Trata-se de uma postura investigativa diante da aprendizagem.

A cognição, portanto, não deve ser separada da experiência visual, linguística e social. O estudante surdo constrói conhecimento por meio de signos, interações e práticas que precisam estar acessíveis em Libras e em modalidades visuais adequadas. A formação do professor deve oferecer fundamentos para compreender esses processos e transformar essa compreensão em decisões didáticas.

A atenção visual de crianças surdas é fundamental para a aquisição e desenvolvimento da Libras, e sabe-se que a duração da atenção é curta. (Santos; Gil, 2012, p. 69 *apud* Santos; Pessoa, 2026, p. 13).

Visualidade e Pedagogia Visual na prática docente

A visualidade ocupa posição central na organização de práticas pedagógicas para estudantes surdos. Entretanto, é importante evitar uma compreensão simplificada segundo a qual qualquer imagem seria suficiente para garantir aprendizagem. A Pedagogia Visual envolve a seleção, organização e contextualização de signos visuais de modo articulado à língua de sinais e aos objetivos do ensino.

Tavares e Santiago (2024) analisaram aulas de Ciências em uma escola municipal da Paraíba e identificaram situações nas quais imagens presentes no livro didático contribuíam para a compreensão dos conteúdos. O estudo mostrou, ao mesmo tempo, que a presença de imagens não eliminava os problemas de comunicação existentes entre professora e estudantes. A visualidade precisa, portanto, estar associada a uma concepção linguística e pedagógica mais ampla.

A pesquisa demonstra que os estudantes observavam as imagens enquanto acompanhavam a interpretação em Libras. Em determinados momentos, o livro didático servia como apoio para esclarecer conceitos e relacionar palavras, imagens e fenômenos. Isso evidencia que o recurso visual pode funcionar como mediador da construção de significados, especialmente quando está inserido em uma atividade didática que possibilita comparação, explicação, associação e problematização.

Para o professor em formação, isso significa aprender a planejar visualmente. É necessário pensar antecipadamente quais conceitos serão apresentados, quais imagens melhores representam o fenômeno, que relações precisam ser explicitadas, quais sinais serão utilizados e como os estudantes poderão demonstrar o que compreenderam. A visualidade não é uma decoração da aula; ela participa da arquitetura do conhecimento.

Tavares e Santiago (2024) também mostram que estratégias inicialmente pensadas para estudantes ouvintes precisam ser ressignificadas. Quando a aula é estruturada exclusivamente pela oralidade, o estudante surdo depende da mediação do intérprete e pode ter reduzidas suas possibilidades de interação direta com o professor. Quando recursos visuais, Libras e práticas interativas são planejados conjuntamente, amplia-se a possibilidade de participação.

A utilização das imagens na explicação dos conteúdos abordados serve como subsidio para a aprendizagem do estudante surdo (Tavares, 2018, p. 159 *apud* Tavares; Santiago, 2024, p. 12).

Essa citação permite observar que a imagem pode funcionar como suporte cognitivo para a compreensão. A imagem oferece uma forma de representação que pode ser retomada pelo estudante, relacionada à experiência e articulada ao sinal. Em uma aula de Ciências, por exemplo, uma fotografia, esquema, diagrama ou

animação pode apoiar a construção de conceitos que seriam difíceis de compreender apenas por explicações abstratas.

Contudo, a formação docente deve ensinar a diferenciar uso visual e pedagogia visual. Um professor pode projetar imagens durante toda a aula e, ainda assim, manter uma metodologia centrada na oralidade. A Pedagogia Visual exige que o visual esteja integrado ao processo de produção de sentidos e que a Libras seja considerada como língua de interação. Isso demanda planejamento, conhecimento da cultura surda e atenção às formas de participação dos estudantes.

Outro aspecto é a avaliação. Se o ensino é visual e bilíngue, a avaliação também precisa considerar formas acessíveis de demonstração do conhecimento. Provas exclusivamente escritas, instruções orais sem apoio visual ou atividades pouco contextualizadas podem produzir resultados que não correspondem ao conhecimento efetivamente construído. O professor precisa avaliar o conteúdo sem transformar a barreira linguística em medida de conhecimento.

Mediação pedagógica, colaboração e papel do intérprete

A mediação pedagógica pode ser compreendida como o conjunto de ações pelas quais o professor organiza condições para que o estudante se aproprie de conhecimentos. Na educação de surdos, essa

mediação envolve uma dimensão linguística incontornável. O professor precisa garantir que instruções, conceitos, perguntas, feedbacks e interações sejam acessíveis. A língua, portanto, atravessa todas as etapas do processo pedagógico.

O estudo de Tavares e Santiago (2024) demonstra a importância do intérprete em contextos nos quais a professora ainda não domina Libras. Os estudantes acompanhavam a interpretação e recebiam por meio dela as explicações e orientações. O intérprete ocupava uma posição indispensável para a comunicação, mas os próprios resultados do estudo apontam para o risco de que a ausência de compartilhamento linguístico entre professor e aluno transfira para o intérprete uma responsabilidade que pertence ao docente.

Uma formação adequada deve preparar professores e intérpretes para trabalhar colaborativamente. Isso significa definir previamente conteúdos, terminologia, recursos, sinais específicos, objetivos da aula e formas de avaliação. O professor precisa explicar o conhecimento de sua área e construir, com o intérprete, condições linguísticas para sua apresentação. O intérprete, por sua vez, precisa compreender o contexto comunicativo e pedagógico sem assumir a autoria do planejamento docente.

O trabalho colaborativo também precisa envolver profissionais do AEE. Souza, Zimmermann e Silva (2025) descrevem experiências de ensino colaborativo em que professores da sala comum e

profissionais especializados planejam procedimentos de ensino. Essa lógica é importante porque evita que a educação do estudante surdo seja reduzida ao atendimento individualizado ou ao espaço especializado.

Romário (2025) alerta para a possibilidade de dependência do AEE quando as fragilidades da formação docente não são enfrentadas. A solução não consiste em retirar o apoio especializado, mas em fortalecer a formação do professor da sala regular e a colaboração entre os diferentes profissionais. O objetivo deve ser ampliar a autonomia pedagógica da escola para responder às diferenças linguísticas e culturais.

Na formação inicial, essa colaboração pode ser experimentada por meio de estágios, projetos de extensão, observação de escolas bilíngues, participação de professores surdos, produção de materiais visuais e planejamento de aulas em Libras. Na formação continuada, pode ser desenvolvida por grupos de estudo, oficinas, análise de situações reais, observação entre pares e avaliação coletiva de estratégias pedagógicas.

Os professores que trabalham com alunos surdos devem ter a consciência de que sua aprendizagem ocorre com o visual, oralizar apenas o conteúdo não beneficia o aluno surdo. (Borges; Melchior Júnior, 2018, p. 74 *apud* Tavares; Santiago, 2024, p. 14).

Formação do professor surdo e protagonismo da comunidade surda

A formação de professores para estudantes surdos precisa incluir a participação efetiva de sujeitos surdos. Não se trata apenas de convidar representantes da comunidade para eventos pontuais, mas de reconhecer que experiências surdas produzem conhecimentos relevantes para o currículo, a formação profissional e a organização das práticas pedagógicas.

Novais (2025) evidencia que a formação do professor surdo está relacionada à construção de uma identidade profissional que envolve a disseminação da Libras e o desejo de contribuir para uma educação bilíngue de qualidade. Esse dado desloca a discussão de uma perspectiva meramente técnica para uma perspectiva social e cultural. O professor surdo não é somente alguém que conhece a língua; é sujeito que participa de uma comunidade linguística e que pode construir relações de referência com estudantes surdos.

A representatividade possui efeitos pedagógicos. A criança ou o jovem surdo pode reconhecer no professor surdo uma possibilidade concreta de pertencimento, escolarização e participação profissional. Esse processo de identificação pode favorecer vínculos e ampliar expectativas em relação à aprendizagem. Santos e Pessoa (2026) mostram que a relação entre professor surdo e criança surda pode favorecer a construção de vínculos e a aquisição da língua.

Aguiar, Reinaldo e Porto (2024) demonstram ainda que professores surdos podem desenvolver saberes e capacidades didáticas por meio de processos formativos colaborativos. A formação precisa criar espaços para estudo, mediação leitora, planejamento e reflexão sobre a prática. Isso reforça a necessidade de programas de formação específicos para professores surdos, evitando que sua competência profissional seja presumida apenas a partir da fluência linguística.

A formação docente, portanto, deve incorporar o conhecimento produzido pela comunidade surda e ampliar a presença de professores surdos nas instituições formadoras. Essa participação pode ocorrer em cursos de Letras-Libras, Pedagogia Bilíngue, licenciaturas, programas de formação continuada e projetos de extensão. O contato sistemático com profissionais surdos também pode contribuir para que futuros professores compreendam a Libras para além de uma disciplina curricular.

Desafios para uma formação docente orientada pela cognição, visualidade e mediação

Os estudos analisados permitem identificar pelo menos cinco desafios interligados: superar a formação inicial fragmentada; fortalecer a formação continuada; garantir a Libras como língua efetiva de ensino e interação; incorporar a visualidade ao planejamento; e construir práticas colaborativas entre os diferentes

profissionais. Esses desafios não podem ser enfrentados isoladamente, porque uma mudança em uma dimensão repercute nas demais.

O primeiro desafio é curricular. A disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é necessária, mas sua existência não garante, por si só, competência para ensinar estudantes surdos. É necessário que a discussão sobre educação de surdos atravesse outras disciplinas, como didática, currículo, avaliação, psicologia da educação, ensino de áreas específicas e estágio supervisionado. A questão surda não deve permanecer confinada a uma disciplina isolada.

O segundo desafio é metodológico. Os professores precisam aprender a produzir e utilizar recursos visuais, organizar atividades em Libras, trabalhar conceitos abstratos, adaptar textos e desenvolver formas acessíveis de avaliação. Isso requer oficinas práticas e acompanhamento pedagógico, e não somente leitura de textos teóricos. A formação precisa produzir experiências que possam ser analisadas criticamente.

O terceiro desafio é linguístico. O professor precisa ampliar sua competência em Libras de maneira progressiva e contextualizada. Mais do que memorizar vocabulário, é necessário desenvolver capacidade de interação, compreensão, explicação e planejamento pedagógico. A formação linguística precisa estar articulada ao uso da língua em situações reais de ensino.

O quarto desafio é institucional. Uma escola bilíngue ou inclusiva não se organiza pela iniciativa individual de um professor. É necessário que o projeto político-pedagógico contemple a diferença linguística, que existam recursos, profissionais, tempos de planejamento e mecanismos de acompanhamento. A formação continuada deve ser política institucional e não atividade eventual.

O quinto desafio é epistemológico. É preciso superar a compreensão do estudante surdo como sujeito que precisa simplesmente adaptar-se à escola ouvinte. A educação bilíngue propõe uma mudança de perspectiva: a escola também precisa se reorganizar para acolher a língua, a cultura e as formas de experiência dos estudantes surdos. A visualidade, nesse sentido, não é concessão, mas elemento constitutivo de uma proposta educacional coerente com a experiência linguística da comunidade surda.

Do ponto de vista cognitivo, esses desafios indicam que a aprendizagem precisa ser pensada como processo mediado pela linguagem, pela interação, pela percepção e pela experiência. A formação docente deve possibilitar que o professor compreenda o estudante como sujeito ativo, capaz de produzir significados e construir conhecimentos quando encontra condições linguísticas e pedagógicas adequadas.

Uma política consistente de formação pode, portanto, combinar formação inicial ampliada, formação continuada situada,

participação de professores surdos, colaboração com intérpretes e profissionais do AEE, elaboração de materiais visuais, acompanhamento pedagógico e avaliação das práticas. O objetivo não é criar uma receita única para ensinar estudantes surdos, mas desenvolver profissionais capazes de observar, interpretar, planejar, adaptar e refletir.

As estratégias do professor incluíram jogos e brincadeiras de faz de conta que, além da imersão na língua, favoreceram a aprendizagem (Santos; Pessoa, 2026, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que a formação de professores para atuação com estudantes surdos precisa ser compreendida como processo amplo, contínuo e articulado às dimensões linguística, cultural, cognitiva e pedagógica. A presença da Libras nos currículos das licenciaturas constitui avanço indispensável, mas não suficiente. Os estudos analisados mostram que uma disciplina isolada pode oferecer uma base inicial, enquanto a construção de competências efetivas exige continuidade, prática, reflexão e contato com situações concretas de ensino.

A educação bilíngue exige que a Libras seja reconhecida como língua de instrução e interação, e não apenas como instrumento auxiliar. Consequentemente, a formação docente precisa preparar o

professor para participar efetivamente da comunicação com os estudantes surdos, mesmo quando conta com a colaboração de intérpretes. A função do intérprete é fundamental para a acessibilidade comunicacional, mas não substitui a responsabilidade pedagógica do professor.

A visualidade constitui outro eixo indispensável. Os resultados de Tavares e Santiago (2024) demonstram que imagens, recursos visuais e Libras podem favorecer a compreensão, mas também mostram que sua utilização precisa estar associada a estratégias didáticas planejadas. Uma pedagogia visual consistente não se limita a acrescentar imagens a uma aula oral. Ela reorganiza a maneira de apresentar conceitos, estabelecer relações, orientar atividades e avaliar aprendizagens.

A abordagem cognitiva discutida neste artigo também precisa ser entendida de forma não deficitária. O foco não está em supostas limitações cognitivas decorrentes da surdez, mas nas condições linguísticas, sociais e pedagógicas que favorecem o desenvolvimento. Santos e Pessoa (2026) mostram como interação, brincadeira, vínculo afetivo, atenção visual e Libras podem constituir condições relevantes para a aquisição da linguagem e para o desenvolvimento de conhecimentos.

Outro resultado importante diz respeito ao protagonismo do professor surdo. A formação de professores surdos precisa receber

atenção específica, contemplando saberes linguísticos, pedagógicos e profissionais. A presença desses professores contribui para a representatividade, para a valorização da cultura surda e para a construção de ambientes bilíngues. Além disso, a participação da comunidade surda nos processos formativos amplia a compreensão dos futuros professores sobre experiências que não podem ser reduzidas a conteúdos teóricos.

Os estudos também indicam que a formação continuada deve ser colaborativa e contextualizada. O modelo mais promissor não é aquele baseado exclusivamente em palestras ou cursos breves, mas aquele que parte das necessidades reais da escola, promove estudo e experimentação, envolve diferentes profissionais e permite avaliar os resultados das práticas. A formação precisa transformar a escola em espaço de aprendizagem também para os professores.

Por fim, a formação docente precisa estar vinculada às condições institucionais. Não é possível atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por superar barreiras produzidas pelo currículo, pela ausência de recursos, pela falta de planejamento coletivo ou pela insuficiência de políticas linguísticas. A construção de uma educação bilíngue de qualidade depende de políticas públicas, financiamento, formação profissional, contratação de professores surdos, presença de intérpretes quando necessária e organização pedagógica coerente.

Conclui-se, portanto, que formar professores para atuar com estudantes surdos significa formar profissionais capazes de compreender a língua, a cultura e a experiência visual desses estudantes e, simultaneamente, de transformar esse conhecimento em mediação pedagógica. A articulação entre cognição, visualidade e mediação permite deslocar a educação de surdos de uma perspectiva de adaptação do estudante para uma perspectiva de transformação das práticas escolares. Nessa direção, a formação docente torna-se uma das principais condições para que o direito à educação bilíngue se concretize em experiências efetivas de aprendizagem, participação e construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Girlaine Felisberto de Caldas; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo; PORTO, Shirley Neves. A formação de professor surdo para o ensino de Libras como Segunda Língua centrado no gênero textual. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 23, n. 1, AG1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v23i1.53044>. Acesso em: 10 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 05 set. 2026.

NOVAIS, Adriana Alves. Desafios e especificidades da formação do professor surdo para o ensino de Libras. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 11, n. 28, p. 117-132, 2025. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revoc>. Acesso em: 07 set. 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, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.6523>. Acesso em: 08 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, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0032>. Acesso em: 09 set. 2026.

SOUZA, Flávio Penteado de; ZIMMERMANN, Alana Sara; SILVA, Joice Ribeiro da. Formação de professores em Libras para o ensino de alunos surdos: experiências de professores da rede municipal de ensino de Sinop-MT. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop,

v. 15, n. 2, p. 134-146, 2025. Disponível em:
<https://doi.org/10.30681/ecs.v15i2.13859>. Acesso em: 06 set. 2026.

TAVARES, Fernando Rodrigues; SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda. Pedagogia visual nas aulas de ciências com surdos como potencializadora das aprendizagens. **Revista Cocar**, v. 21, n. 39, p. 1-18, 2024. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso em: 04 set. 2026.