

# FUNDAMENTOS LEGAIS DA LIBRAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE LEGAL FOUNDATIONS OF LIBRAS AND THEIR IMPLICATIONS FOR  
TEACHER TRAINING

Ciências Humanas • 29/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777414846](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777414846)

Ana Rosária Soares da Silva<sup>1</sup>

Laurilene Cardoso da Silva Lopo<sup>2</sup>

Daniela da Silva de Carvalho<sup>3</sup>

Dulce Helena Teixeira dos Santos<sup>4</sup>

Heloisa Helena da Silva Ferreira<sup>5</sup>

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda<sup>6</sup>

Antonio Luiz Alencar Miranda<sup>7</sup>

## RESUMO

O presente artigo analisa o panorama legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seus impactos na formação docente no Brasil. A fundamentação teórica percorre marcos decisivos, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021, que elevou a Educação Bilíngue de Surdos ao status de modalidade de ensino independente na LDB. O estudo destaca a transição do modelo médico-clínico para uma perspectiva antropológica e sociolinguística, na qual a Libras é reconhecida como primeira língua (L1) e o Português escrito como segunda língua (L2). No entanto, a investigação aponta contradições entre o avanço normativo e a realidade educacional. Os principais entraves identificados incluem a carga horária reduzida nas licenciaturas, a fragmentação curricular que trata a Libras como disciplina periférica e a expansão do ensino a distância (EaD), fator que compromete a interação visual-espacial necessária ao domínio da língua. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de uma “práxis pedagógica” que supere a formação meramente protocolar. Para tanto, é imprescindível a reestruturação dos currículos acadêmicos, o investimento em formação continuada e a valorização do protagonismo de professores surdos, garantindo que o aparato legal se converta em práticas de equidade e respeito à singularidade linguística e cultural da comunidade surda.

**Palavras-chave:** Libras; Formação Docente; Educação Bilíngue; Legislação Educacional.

## ABSTRACT

This article analyzes the legal landscape of the Brazilian Sign Language (Libras) and its impacts on teacher training in Brazil. The theoretical framework examines decisive milestones, such as Law No. 10.436/2002, Decree No. 5.626/2005, and Law No. 14.191/2021,

which elevated Bilingual Education for the Deaf to the status of an independent teaching modality within the LDB (National Education Guidelines and Bases Law). The study highlights the transition from a medical-clinical model toward an anthropological and sociolinguistic perspective, in which Libras is recognized as the first language (L1) and written Portuguese as the second language (L2). However, the investigation points out contradictions between regulatory progress and educational reality. The main obstacles identified include the reduced credit hours in undergraduate teaching degrees, curricular fragmentation that treats Libras as a peripheral subject, and the expansion of distance learning (EaD), a factor that compromises the visual-spatial interaction necessary for language mastery. It is concluded that the effectiveness of inclusion depends on a "pedagogical praxis" that surpasses merely formal or protocol-based training. To this end, it is essential to restructure academic curricula, invest in continuing education, and value the protagonism of Deaf teachers, ensuring that the legal apparatus translates into practices of equity and respect for the linguistic and cultural uniqueness of the Deaf community.

**Keywords:** Libras; Teacher Training; Bilingual Education; Educational Legislation.

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas surdas no sistema educacional brasileiro tem sido objeto de intensos debates acadêmicos, políticos e sociais nas últimas décadas. Sobretudo a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão por meio da Lei nº 10.436/2002.

De acordo com Fernandes (2016), esse marco normativo representou um avanço significativo na consolidação dos direitos linguísticos da comunidade surda, ao legitimar a Libras como língua de natureza visual-espacial e ao romper com perspectivas historicamente centradas no oralismo. Posteriormente, a regulamentação dessa lei pelo Decreto nº 5.626/2005 aprofundou tais garantias ao estabelecer diretrizes para a difusão da Libras, a formação de profissionais e a sua inserção nos sistemas de ensino.

Nesse contexto, a educação de surdos passa a ser compreendida sob a perspectiva da educação bilíngue, na qual a Libras ocupa o papel de primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, configura-se como segunda língua do sujeito Surdo. Tal abordagem implica não apenas mudanças pedagógicas, mas também a reestruturação de políticas educacionais e currículos formativos, em consonância com princípios mais amplos de inclusão e equidade previstos em documentos como a Lei nº 13.146/2015, conhecida como a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem.

No contexto mencionado, a referida Lei ratifica o direito ao ensino bilíngue e ao suporte especializado, assegurando que a pessoa surda tenha pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa forma, o reconhecimento legal da Libras pela Lei nº 10.436/2002, que a reconhece como meio legal de comunicação e expressão, não se limita ao campo simbólico, mas se desdobra em exigências concretas para o sistema educacional brasileiro, demandando a implementação efetiva de tradutores-intérpretes, a formação continuada de docentes e a garantia de espaços escolares que

respeitem a singularidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

A formação de professores, nesse cenário, assume papel estratégico, uma vez que a efetivação das políticas públicas inclusivas depende diretamente da qualificação docente para atuar em contextos linguisticamente diversos. Sob essa ótica, Monteiro (2020), analisa que a obrigatoriedade da oferta de Libras nos cursos de formação de professores, prevista na legislação vigente, configura-se como um passo relevante, mas ainda insuficiente diante da complexidade das demandas educacionais da população surda que segundo o autor persistem nos desafios relacionados à carga horária reduzida, à abordagem superficial dos conteúdos e à insuficiente articulação entre teoria e prática no ensino da Libras.

Além disso, observa-se que a formação docente muitas vezes não contempla de maneira aprofundada os aspectos culturais, identitários e linguísticos da comunidade surda, o que pode comprometer a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Nesse sentido, torna-se fundamental problematizar em que medida os dispositivos legais têm sido capazes de promover transformações substantivas na formação inicial e continuada de professores, bem como identificar lacunas entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza no cotidiano das instituições de ensino.


Diante desse panorama, este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos legais da Libras no Brasil e discutir suas implicações na formação de professores, considerando tanto os avanços normativos quanto os desafios ainda presentes. Busca-se, assim, contribuir para a reflexão crítica acerca das políticas educacionais

inclusivas e para o aprimoramento dos processos formativos voltados à educação de surdos no contexto brasileiro.

## **2. FUNDAMENTOS LEGAIS DA LIBRAS NO BRASIL**

O ordenamento jurídico brasileiro acerca da Língua Brasileira de Sinais (Libras) consolidou-se a partir de um processo de transição do modelo médico para o modelo social e antropológico da surdez. Conforme Constâncio (2016), o marco inicial dessa trajetória é a Lei nº 10.436/2002, que elevou a Libras ao status de meio legal de comunicação e expressão. Para Quadros (2006), portanto, mais do que um gesto simbólico, essa lei impôs ao Estado o dever de garantir formas institucionalizadas de uso e difusão da língua, proibindo a sua substituição pela modalidade escrita ou oral do Português.

Conforme analisa Quadros (2006), a operacionalização da Lei nº 10.436/2002 ocorreu por intermédio do Decreto nº 5.626/2005, documento amplamente considerado o “coração” da política de educação para surdos no Brasil por converter princípios gerais em diretrizes pragmáticas. Este decreto estabeleceu exigências estruturais determinantes, iniciando pela formação docente e curricular, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todos os cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, com o intuito de instrumentalizar o sistema de ensino para a gestão da diversidade linguística. Análogo a esse pensamento, Mantoan (2015), reflete que:



*Somado a isso, o texto regulamentou a atuação do Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais (TILS), garantindo que a presença desse profissional em sala de aula assegure ao estudante o acesso ao conhecimento em tempo real e de forma fidedigna (mantona, 2015, p. 17).*

Por fim, o Decreto nº 5.626/2005 consolidou o paradigma da Educação Bilíngue ao determinar que as instituições de ensino devem estruturar-se para oferecer o aprendizado da Libras como primeira língua (L1), de caráter instrucional e identitário, enquanto o Português, na modalidade escrita, é introduzido como segunda língua (L2), fundamentando assim uma base pedagógica que respeita a singularidade cognitiva e cultural do sujeito surdo.

Recentemente, esse arcabouço foi robustecido pela Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), conforme já mencionada no texto, que veio definir a acessibilidade como um direito fundamental, e pela Lei nº 14.191/2021, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para inserir a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente. Nesse sentido, Brito (1993), esclarece que:

*A consolidação do ordenamento jurídico brasileiro no que tange à Língua Brasileira de Sinais (Libras) reflete uma transição paradigmática essencial: a superação do modelo estritamente clínico-terapêutico em direção a uma perspectiva antropológica e sociolinguística da surdez (Brito, 1993, p. 21).*

Esse processo, portanto, tem como alicerce a Lei nº 10.436/2002, que transcende o reconhecimento simbólico ao conferir status de sistema linguístico de natureza visual-motora à Libras, instituindo o dever do Estado em garantir sua difusão. Contudo, é no Decreto nº 5.626/2005 que essa oficialização ganha contornos operacionais, estabelecendo diretrizes curriculares e a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de formação docente e fonoaudiologia.

Nessa mesma base analítica, Karnopp (2005), aponta, que tal regulamentação é fundamental para assegurar a presença de Tradutores e Intérpretes de Linguagem de Sinais (TILS), transformando o direito abstrato em acessibilidade comunicacional pragmática, o que permite ao aluno surdo o acesso ao conhecimento em sua língua materna (L1) enquanto o Português é introduzido como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

É preciso, assim, considerar o impacto da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que tipifica a ausência de recursos de acessibilidade como uma forma de discriminação por omissão. Uma vez que, a LBI ratifica que a inclusão não se esgota na matrícula ou na “integração física” do estudante no ensino regular, mas exige a adaptação razoável do sistema para atender às singularidades do

sujeito de direitos. Um exemplo prático dessa aplicação observa-se em processos seletivos e vestibulares: enquanto a Lei nº 10.436/2002 garante a presença do intérprete, o Decreto nº 5.626/2005 fundamenta o direito ao tempo adicional, reconhecendo que o processamento cognitivo entre línguas de modalidades distintas demanda um esforço temporal diferenciado, sob pena de inviabilizar a equidade avaliativa.

No cenário contemporâneo, a arquitetura jurídica da educação de surdos atingiu um patamar inédito de autonomia com a promulgação da Lei nº 14.191/2021. Esta legislação promoveu uma alteração substancial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao desvincular a escolarização do sujeito surdo do campo exclusivo da educação especial e elevá-la ao status de modalidade de ensino independente. Esse deslocamento jurídico é fundamental, pois reconhece a singularidade linguística como o eixo norteador do processo pedagógico. Dentro dessa instância, Quadros (2006), complementa:

*Ao instituir a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente e transversal, a legislação desvincula a escolarização do sujeito surdo do campo exclusivo da Educação Especial (Quadros, 2006, p. 34).*

Essa mudança é tecnicamente relevante pois reconhece a especificidade linguística e cultural como o fator determinante da pedagogia, e não a deficiência auditiva em si. Portanto, o sistema educacional brasileiro é hoje desafiado a estruturar espaços que

respeitem essa identidade bilíngue, garantindo que a inclusão seja efetivada por meio do bilinguismo e do respeito à cultura surda, consolidando a Libras como instrumento imprescindível para o exercício pleno da cidadania e do desenvolvimento intelectual.

### **3. A LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No âmago do paradigma da educação inclusiva, a qualificação docente configura-se como um dos entraves mais críticos, sendo apontada por Fávero (2009) como o principal indicador de êxito na instrução da Libras. A eficácia desse processo pedagógico pressupõe uma mediação dialógica e prática entre educador e educando, na qual a instrução da língua transcende a mera transmissão mecânica de léxicos para alcançar a internalização subjetiva e a apropriação dos conteúdos curriculares por parte do estudante surdo.

A união inseparável entre a teoria e a prática pedagógica é indispensável para que haja uma troca real de conhecimento na escola. Isso ocorre porque a teoria dá base à ação do professor, enquanto a prática dá sentido ao que é estudado. No entanto, o cenário brasileiro contradiz esse princípio: o crescimento do ensino a distância (EaD) acaba priorizando a teoria isolada, o que segundo Fávero (2009, p. 13) pode comprometer a interação face a face e o desenvolvimento das competências comunicativas visuais, essenciais para o domínio pleno da Libras e para o fortalecimento do vínculo pedagógico.

Conforme também aponta Filho (2011), a formação docente voltada à Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui um pilar estratégico para a viabilização das políticas de inclusão, tendo como marco

regulatório fundamental o Decreto nº 5.626/2005. Nas palavras deste autor:

*Esta normativa estabeleceu a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular nos cursos de Licenciatura e de Fonoaudiologia, promovendo uma ruptura com o histórico de invisibilidade da cultura surda no ensino superior. No entanto, o rigor acadêmico exige reconhecer que tal inserção ocorre de maneira assimétrica e heterogênea no cenário das Instituições de Ensino Superior (IES) (Filho, 2011, p. 103).*

Nesse sentido, a literatura especializada aponta que a variação na carga horária e nas abordagens pedagógicas frequentemente reduz a disciplina a um caráter meramente introdutório, o que impossibilita a consolidação de uma competência comunicativa mínima e, conseqüentemente, fragiliza a segurança pedagógica do docente ao atuar em salas de aula inclusivas.

Não obstante, é imperativo distinguir a disciplina de Libras para licenciaturas gerais da formação especializada oferecida pelo curso de Letras-Libras. Enquanto a primeira visa sensibilizar o docente para a diversidade linguística e oportunizar ferramentas básicas de mediação, o curso de Letras-Libras (seja na modalidade Licenciatura ou Bacharelado) destina-se à formação de professores da língua e tradutores-intérpretes, respectivamente.

Ademais, nas análises de Kuchenbecker (2011),

*Essa distinção é crucial para o sistema educacional, pois evita a falácia de que um curso introdutório em uma licenciatura comum habilite o professor a dominar a complexidade gramatical e discursiva da Libras. A formação específica em Letras-Libras surge, portanto, como uma resposta à demanda por profissionais que compreendam a Libras não apenas como um código de sinais, mas como uma língua de modalidade visual-motora dotada de todas as propriedades linguísticas universais (Kuchenbecker, 2011, p. 347).*

Por fim, a efetividade da inclusão escolar depende da transição de uma formação informativa para uma formação formativa e contínua. O preparo do docente não deve se esgotar na graduação, mas desdobrar-se em políticas de formação em serviço que contemplem o bilinguismo como estratégia pedagógica central. Sem essa profundidade, a inclusão corre o risco de permanecer no nível da convivência física, sem que ocorra a efetiva apropriação do conhecimento pelo estudante surdo. Assim, a consolidação de currículos que priorizem a estrutura gramatical da Libras e o letramento na segunda língua (Português escrito) é indispensável para que o arcabouço legal brasileiro se converta em práticas de equidade educacional e respeito à singularidade linguística.

### **3.1. Desafios na Formação Docente em Libras**

A análise dos entraves que permeiam a formação docente em Libras revela que a distância entre o texto legal e a prática cotidiana das

instituições de ensino é acentuada por barreiras estruturais e pedagógicas que perpassam desde a graduação até a atuação profissional. Nesse sentido, Melo (2012) aponta que o primeiro grande obstáculo é a fragmentação do saber. Para este autor, ao inserir a Libras como um componente isolado das demais disciplinas pedagógicas, as licenciaturas falham em integrá-la ao cotidiano do ensino. A língua deixa de ser vista como um instrumento transversal de mediação do conhecimento e passa a ser tratada como um conteúdo periférico, desconectado das metodologias de ensino de cada área específica. Melo (2012), explica:

*Um dos desafios primordiais reside na fragilidade dos currículos das licenciaturas, que frequentemente tratam a Libras como uma disciplina isolada e descontextualizada. Ao ser ofertada com cargas horárias reduzidas, a disciplina acaba por priorizar um "vocabulário de sobrevivência", negligenciando a complexidade gramatical e os fundamentos da educação bilíngue (Melo, 2012, p.10).*

Para Melo, essa abordagem superficial gera o que se pode denominar de “formação protocolar”, onde o docente possui a certificação legal, mas carece da fluência necessária para estabelecer uma interação pedagógica significativa com o aluno surdo, perpetuando a exclusão dentro da própria sala de aula inclusiva. Dessa forma, a crítica estabelecida por Melo (2012) incide sobre a insuficiência institucional no trato da Libras dentro das Instituições de Ensino Superior. Segundo o autor, a organização curricular das licenciaturas tende a promover uma estratificação do

conhecimento, na qual a Libras é reduzida a um apêndice pedagógico, desprovida de conexão com as demais competências docentes.

Com efeito, essa descontextualização impossibilita que o futuro professor perceba a língua de sinais como um elemento transversal, essencial para a mediação de conteúdos em todas as áreas do saber. Além disso, o autor denuncia o fenômeno do reducionismo linguístico, provocado por grades horárias exíguas que forçam uma abordagem puramente lexical. Ao focar apenas no que Melo (2012) denomina “vocabulário de sobrevivência” — como saudações e sinais isolados —, o sistema de formação ignora a arquitetura gramatical própria da Libras (parâmetros, sintaxe espacial e marcadores não manuais). O resultado é a formação de profissionais que, embora possuam o certificado, carecem de competência comunicativa para articular raciocínios complexos, o que compromete diretamente a implementação dos fundamentos da educação bilíngue e a autonomia intelectual do estudante surdo.

Ademais, a prevalência da modalidade de Ensino a Distância (EaD) na formação de professores de Libras tem sido objeto de severas críticas acadêmicas. Por ser uma língua de natureza visual-motora, a Libras exige a percepção tridimensional, o contato face a face e a interação espacial para a sua plena aquisição. Percorrendo essa mesma senda, Facion (2008), relata que a transposição desse aprendizado para plataformas digitais sem a devida mediação síncrona ou encontros presenciais intensivos compromete a qualidade da competência linguística do egresso.

Segundo Facion (2008),

*Esse cenário é agravado pela carência de profissionais surdos no ensino superior, uma vez que a presença do instrutor surdo não é apenas uma exigência técnica, mas um imperativo ético e metodológico; é o surdo quem detém a autoridade linguística e cultural para transmitir as nuances de uma língua que não se baseia no som, mas na experiência visual do mundo (Facion, 2008, p. 103).*

Diante disso, outro ponto de estrangulamento é o distanciamento entre a teoria acadêmica e a realidade das escolas comuns. Muitas vezes, os cursos de formação focam em aspectos teóricos da inclusão, mas falham em oferecer estágios supervisionados em ambientes bilíngues ou em projetos de extensão que promovam o diálogo direto com a comunidade surda. Sem essa imersão, o professor desenvolve uma visão idealizada ou assistencialista da surdez, sendo incapaz de realizar adaptações curriculares que respeitem a lógica visual do aprendizado. Nesse contexto, Facion (2008), relembra que essa desconexão resulta em um sentimento de impotência pedagógica, no qual o docente, sentindo-se despreparado, delega a responsabilidade do ensino integralmente ao intérprete, desvirtuando as funções de ambos e comprometendo o desenvolvimento intelectual do estudante.

Mediante todas as questões inerentes aos desafios para a formação de professores qualificados na área da surdes e Libras, ainda há a visível inexistência de políticas de formação continuada e em serviço consolida esses desafios. A formação inicial, por mais robusta que seja, é insuficiente para dar conta das demandas de uma

modalidade de ensino (a Educação Bilíngue) que exige constante atualização metodológica. A falta de incentivo à especialização e a precarização das condições de trabalho do professor e do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) refletem uma desvalorização profissional que desencoraja o aprimoramento técnico.

Assim, a superação desses desafios exige que o Estado e as instituições de ensino compreendam a formação em Libras não como um adendo curricular, mas como uma mudança de paradigma que requer investimento em recursos humanos, reconhecimento da cultura surda e a garantia de que a língua circule com fluidez e autoridade em todos os níveis do sistema educacional.

### **3.2. Formação Insuficiente e a Limitação Proficiente**

A implementação da Libras como disciplina obrigatória nas licenciaturas, embora tecnicamente cumprida, esbarra em uma carga horária frequentemente simbólica, situada entre 30 a 60 horas semestrais. Tal limitação temporal é insuficiente para a aquisição de uma língua de modalidade distinta, que exige o desenvolvimento de percepção visual e espacial. O resultado é uma formação superficial que não confere ao docente o domínio gramatical necessário para a interação pedagógica, gerando o que a literatura chama de "ilusão de inclusão", onde o professor possui a certificação, mas permanece incapaz de mediar o conhecimento com o aluno surdo sem a dependência exclusiva de um intérprete.

Nessa esteira de debate, Facundo (2019) analisa que, a ausência de uma diretriz nacional unificada que estabeleça os conteúdos mínimos e as competências esperadas para a disciplina de Libras

resulta em uma fragmentação do conhecimento. Este autor esclarece:

*Enquanto algumas Instituições de Ensino Superior (IES) priorizam o ensino do vocabulário (sinais isolados), outras focam na história e nos aspectos antropológicos da surdez. Essa falta de uniformidade curricular produz egressos com níveis de preparo discrepantes, prejudicando a coesão do sistema educacional e perpetuando desigualdades no atendimento aos estudantes surdos em diferentes regiões (Facundo, 2019, p. 590).*

Dessa maneira, a despeito da expansão dos cursos de Letras-Libras, persiste uma escassez crítica de docentes com formação específica para atuar tanto no ensino superior quanto na educação básica. Essa carência é acentuada pela demanda crescente gerada pela Lei nº 14.191/2021. Muitas vezes, a disciplina é ministrada por profissionais sem fluência plena ou sem formação em nível de pós-graduação na área, o que compromete a qualidade da instrução. Da mesma forma, a carência de Tradutores e Intérpretes (TILS) qualificados sobrecarrega o sistema e retira do aluno surdo o direito a uma tradução fidedigna e tecnicamente precisa dos conteúdos acadêmicos.

Facundo (2019), ainda assevera que um dos maiores desafios pedagógicos reside no isolamento da formação docente em relação ao uso social da língua. O ensino da Libras em contextos universitários muitas vezes se limita à sala de aula, sem proporcionar

o contato direto com a comunidade surda e suas produções culturais.

*A falta de estágios supervisionados específicos e de projetos de extensão que envolvam a vivência em ambientes bilíngues impede que o futuro professor compreenda a subjetividade do aluno surdo e as nuances da identidade surda, fundamentais para uma prática pedagógica que vá além da técnica e alcance a empatia e o respeito cultural (Facundo, 2019, p. 591).*

O reconhecimento legal da Libras não se traduziu plenamente em valorização da carreira dos seus profissionais. Professores de Libras e tradutores-intérpretes enfrentam, frequentemente, precariedade contratual, baixos salários e a ausência de planos de carreira que reconheçam a complexidade técnica de seu ofício. Nessa mesma concepção, Fernandes (2016), acrescenta que, além disso, há uma persistente desvalorização simbólica, onde a Libras ainda é vista por muitos gestores como uma ferramenta de “apoio” ou “assistencialismo”, e não como uma área de conhecimento científica e linguística de pleno direito. Com efeito, essa desvalorização desencoraja a especialização e contribui para a rotatividade de profissionais nas redes de ensino.

#### **4. PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Conforme explica Sousa (2016), a perspectiva de superação dos hiatos persistentes na educação de surdos e a consolidação de

perspectivas verdadeiramente inclusivas se dão primeiramente, pela reestruturação curricular e expansão da carga horária nas instituições de ensino superior. Esta medida não deve ser interpretada como um mero incremento quantitativo de horas, mas como uma reforma qualitativa que permita a transição de um ensino vocabular — focado em sinais isolados — para um estudo linguístico denso, que abarque a sintaxe, a morfologia e a pragmática da Libras. Somente por meio de uma imersão prolongada é que o docente em formação poderá desenvolver a acuidade visual e a fluência necessárias para estabelecer uma mediação pedagógica direta, eliminando o ruído comunicativo que frequentemente caracteriza as salas de aula inclusivas onde a língua é tratada de forma superficial.

Em continuidade a esse processo, as perspectivas de avanço desdobram-se na institucionalização da formação continuada e em serviço. A qualificação docente não deve ser encerrada no ato da graduação; ela exige um acompanhamento permanente que articule a teoria acadêmica aos desafios cotidianos da prática escolar. Isso implica que as redes de ensino devem fomentar espaços de planejamento colaborativo entre professores regentes e instrutores de Libras, promovendo a “educação em serviço” como uma ferramenta de atualização constante frente às novas tecnologias assistivas e metodologias de ensino bilíngue, garantindo que a prática pedagógica seja dinâmica e responsiva às necessidades específicas de cada estudante surdo.

Sobre isso, Monteiro (2020), esclarece que, paralelamente a eficácia desse novo modelo educacional depende da integração entre a práxis teórica e a experiência comunitária. A formação deve romper as fronteiras da universidade para buscar, nas associações de surdos

e nas escolas polo, a vivência real da língua em seu contexto social e cultural. Segundo este autor,

*Essa imersão permite que o professor compreenda a Libras não apenas como um código de tradução, mas como o veículo de uma identidade coletiva. Ao vivenciar a língua em uso, o educador desenvolve uma sensibilidade antropológica que é fundamental para desconstruir o viés capacitista, passando a enxergar o aluno surdo através de suas potencialidades visuais e não mais pela ótica da privação auditiva (Monteiro, 2020, p. 338).*

Por fim, o horizonte da educação bilíngue no Brasil deve ser coroado pela valorização da cultura surda e pelo protagonismo do professor surdo no sistema educacional. A inclusão de currículos que contemplem a literatura, a história e as artes visuais produzidas pela comunidade surda é essencial para que o ambiente escolar se torne um espaço de afirmação identitária. Além disso, o incentivo governamental e acadêmico à formação de docentes surdos é o passo definitivo para garantir a equidade epistêmica; a presença desses profissionais em salas de aula e em cargos de gestão serve como um modelo de identificação para os alunos e como uma prova concreta de que a Libras é, de fato, uma língua de instrução, ciência e poder.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os fundamentos legais da Libras no Brasil representam avanços significativos na promoção da inclusão educacional. No entanto, a efetivação dessas políticas depende diretamente da qualidade da formação de professores. Embora a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura seja um passo importante, ainda há lacunas na formação docente que precisam ser superadas.

A consolidação de uma educação inclusiva exige investimentos contínuos na qualificação profissional e na valorização da Libras como língua legítima. Portanto, a superação desses hiatos se dá a partir, primeiramente, da reestruturação curricular e expansão da carga horária, permitindo que a língua transcenda o caráter instrumental e assuma seu papel de mediadora do conhecimento.

É imperativo que a formação docente evolua para um modelo de práxis que integre o domínio linguístico ao reconhecimento da alteridade surda, garantindo que o bilinguismo previsto em lei se materialize em espaços escolares de efetivo pertencimento. Somente ao aliar o rigor do ordenamento jurídico — reforçado pela recente autonomia da Educação Bilíngue na LDB — a uma valorização ética e profissional dos educadores e intérpretes, será possível transpor as barreiras da integração física para consolidar uma cidadania plena e equitativa para a comunidade surda brasileira.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRITO. L.F. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

CONSTÂNCIO, Rosana Fátima Janes. Formação docente para o ensino da Libras: desafios e possibilidades. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 385-398, 2016.

FACION, J. R. et.al. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, José Raimundo (org.). Inclusão escolar e suas implicações. 2ª edição, Curitiba, Ibpex, 2008.

FACUNDO, Josiane Junia; VITALIANO, Célia Regina. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: a perspectiva dos estudantes. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 25, n. 4, p. 590, 591, 2019.

FÁVERO, O. et al. (Org.) Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

FERNANDES, Cristiane Lima Terra. A Libras na lei e na prática escolar: o que dizem os professores de uma escola comum? Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 39, 2016.

FILHO, D. C.; VITALIANO, C. R. O processo de formação de professores em um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker. A língua na educação do surdo. Volume 2. Secretaria de Educação/Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Especial. Porto Alegre, 2005.

KUCHENBECKER, L. G.; THOMA, A. S. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MELO, G. F.; OLIVEIRA, P. S. J. Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente. R. Educ. Prof, v. 38, n. 3, p. 10, 2012.

MONTEIRO, Suelen Santos et al. Libras na formação de professores: uma revisão científica. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 338, 2020.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5.626 para os surdos brasileiros. Espaço: Informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 25, p. 19-25, 2006.

SOUSA, Lucinda da Silva Callado. Formação de professores de Libras na educação infantil: trajetórias e saberes. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 524, 2016.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos Literários – Universidade Federal de Uberlândia Campus Uberlândia – MG/Mestre em Letras Teoria Literária – UEMA/ Mestra em Letras – Teoria Literária – UEMA. Especialista em LIBRAS, Educação Especial Inclusiva, Psicologia da Educação. Licenciada em Letras-Libras e Pedagogia. E-mail: [ana.rosaria@hotmail.com](mailto:ana.rosaria@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9784-9788>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2499309103776954>

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universal Federal do Piauí-(UFPI). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí -(UFPI). E-mail: [lauralopesharel@gmail.com](mailto:lauralopesharel@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8165003904604062>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5136-6641>

<sup>3</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). E-mail: [danielacarvalho@professor.uema.br](mailto:danielacarvalho@professor.uema.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-00018954-612X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0256889103702298>

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Especialista em Gestão e Supervisão Escolar e Graduação (UEMA). E-mail: [dulce\\_helenas@hotmail.com](mailto:dulce_helenas@hotmail.com). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3075461166030136>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8037-7232>

<sup>5</sup> Mestra em Educação (Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialista em Informática na Educação (IFMA) e Educação de Jovens e Adultos(IFPI). E-mail: [heloisahsf@hotmail.com](mailto:heloisahsf@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9579-4045>. E-mail: <http://lattes.cnpq.br/9314929278029342>

<sup>6</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.  
Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0052291130015122>. Orcid:  
<https://orcid.org/0000-0001-6611-528X>. E-mail:  
[shirlanesilva@professor.uema.br](mailto:shirlanesilva@professor.uema.br). Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/6407287065302473>

<sup>7</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro  
(UFRJ) Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade  
Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail:  
[antoniomiranda@professor.uema.br](mailto:antoniomiranda@professor.uema.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6611-528X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7888882861091453>