



DOI:

123456789

FORMAÇÃO CONTINUADA EM LIBRAS:

Estratégias pedagógicas para a inclusão do ensino de Libras na sala de aula

Darty Cléia Messias Santos de Brito¹
Klayton Santana Porto²

RESUMO

Este artigo analisa o desenvolvimento e os efeitos de um curso de formação continuada em Libras ofertado a professores da educação básica da Rede Municipal de Itapetinga-BA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, envolvendo 16 profissionais em atividades presenciais e assíncronas, totalizando 50h/a. Inicialmente, aplicou-se um questionário diagnóstico para identificar o perfil formativo, os conhecimentos prévios sobre Libras e as experiências com estudantes surdos. O curso articulou conteúdos teóricos sobre surdez, educação inclusiva e legislação com práticas comunicativas em Libras, por meio de dinâmicas, conversação básica e aplicação de estratégias em sala de aula. A coleta de dados incluiu questionários, registros em vídeo, observações e relatos das participantes. Os resultados indicaram desconhecimento inicial da Libras, insegurança quanto ao uso da língua e dificuldades na implementação de práticas inclusivas. Ao final, as docentes relataram ampliação de conhecimentos básicos em Libras e mudanças positivas em suas práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas. Libras. Ensino. Escola. Inclusão.

CONTINUING EDUCATION IN LIBRAS:

Pedagogical strategies for including the teaching of Libras in the classroom

ABSTRACT

This article analyzes the development and effects of a continuing education course in Brazilian Sign Language (Libras) offered to basic education teachers in the Municipal Network of Itapetinga-BA. It is a qualitative, action-research study involving 16 professionals in face-to-face and asynchronous activities, totaling 50 hours. Initially, a diagnostic questionnaire was applied to identify the training profile, prior knowledge of Libras, and experiences with deaf students. The course articulated theoretical content on deafness, inclusive education, and legislation with communicative practices in Libras, through dynamics, basic conversation, and the application of classroom strategies. Data collection included questionnaires, video recordings, observations, and participant reports. The results indicated an initial lack of knowledge of Libras, insecurity regarding the use of the language, and difficulties in

¹Mestra em Educação Científica, Inclusão e Diversidade. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Formação de Professores, Tecnologias e Saúde (GEPEFTS- UFRB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3927-4781> . E-mail: dartysantos3@gmail.com

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do curso de licenciatura em Educação do Campo e permanente do Programa da Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da UFRB e permanente do Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Orcid <https://orcid.org/0000-0003-4024-6737> . E-mail: klaytonuesb@hotmail.com

implementing inclusive practices. At the end, the teachers reported an expansion of basic knowledge in Libras and positive changes in their inclusive pedagogical practices.

Keywords: Pedagogical strategies. Sign language. Teaching. School. Inclusion

FORMACIÓN CONTINUA EN LIBRAS: Estrategias pedagógicas para la inclusión de la enseñanza de Libras en el aula

RESUMEN

Este artículo analiza el desarrollo y los efectos de un curso de formación continua en Lengua de Señas Brasileña (Libras) ofrecido a docentes de educación básica en la Red Municipal de Itapetinga-BA. Se trata de un estudio cualitativo de investigación-acción que involucró a 16 profesionales en actividades presenciales y asíncronas, con un total de 50 horas. Inicialmente, se aplicó un cuestionario diagnóstico para identificar el perfil de formación, el conocimiento previo de Libras y las experiencias con estudiantes sordos. El curso articuló contenidos teóricos sobre sordera, educación inclusiva y legislación con prácticas comunicativas en Libras, a través de dinámicas, conversación básica y la aplicación de estrategias en el aula. La recolección de datos incluyó cuestionarios, grabaciones de video, observaciones e informes de los participantes. Los resultados indicaron una falta inicial de conocimiento de Libras, inseguridad respecto al uso de la lengua y dificultades para implementar prácticas inclusivas. Al finalizar, los docentes reportaron una ampliación de sus conocimientos básicos en Libras y cambios positivos en sus prácticas pedagógicas inclusivas.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas. Lenguaje de señas. Enseñanza. Escuela. Inclusión.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, especialmente no que se refere à escolarização de estudantes surdos, tem sido pauta recorrente nas discussões acadêmicas, nas políticas públicas e nas práticas das redes de ensino brasileiras (Ferreira; Porto, 2020). A promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e estabeleceu sua inserção na formação de professores e demais profissionais da educação (Porto, 2014; Porto, 2018; Porto; Amantes, 2021).

Esses marcos legais dialogam com uma mudança de paradigma no campo da educação especial, que passa de um modelo clínico e segregador para uma perspectiva inclusiva, ancorada no reconhecimento dos direitos humanos e na valorização das diferenças (Mantoan, 2003, 2015; Aranha, 2001; Ribeiro; Duboc; Porto, 2021; Ribeiro; Porto; Duboc, 2023). No caso da surdez, essa mudança implica deslocar o foco da deficiência auditiva para a condição de pertencimento a uma comunidade linguística minoritária, com uma língua própria e uma cultura específica (Skliar, 1997, 1998; Strobel, 2008).

Apesar dos avanços normativos, persiste um distanciamento entre o que está previsto nos documentos oficiais e o cotidiano das escolas. Diversas pesquisas apontam que muitos professores ainda desconhecem a Libras ou a dominam de forma incipiente, o que repercute diretamente nas possibilidades de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes surdos (Quadros; Karnopp, 2004; Lacerda, 2006; Gesser, 2009).

Em muitos contextos, a inclusão se realiza de forma meramente formal, em que o estudante surdo está matriculado na escola regular, mas não encontra um ambiente linguístico acessível, nem práticas pedagógicas que reconheçam sua língua como eixo estruturante do processo educativo. Nesse cenário, a formação continuada de professores em Libras emerge como condição fundamental para a efetivação de uma educação bilíngue, em Libras e em língua portuguesa, e para a garantia do direito à comunicação, à aprendizagem e à construção de identidades surdas positivas (Sá, 2010; Moura, 2021; Porto: Santana, 2024).

A literatura sobre formação docente evidencia ainda que a aprendizagem de uma nova língua e a revisão de concepções sobre deficiência e diferença não são processos neutros ou meramente técnicos. Eles envolvem dimensões identitárias, afetivas e éticas que atravessam a trajetória profissional dos professores (Nóvoa, 1992, 2009; Tardif, 2002). No caso da Libras, não é raro que os docentes expressem medo, insegurança ou uma sensação de incompetência diante da ideia de não conseguir aprender a língua de sinais, o que pode funcionar como barreira para a mudança das práticas pedagógicas (Gesser, 2009; Lodi, 2013). Ao mesmo tempo, experiências formativas bem estruturadas podem contribuir para fortalecer as crenças de autoeficácia dos professores (Bandura, 1997), incentivando-os a assumir um papel mais ativo na construção de ambientes escolares inclusivos e linguisticamente acessíveis.

Nesse contexto, a formação continuada em serviço, especialmente quando organizada na perspectiva da pesquisa-ação, apresenta-se como uma estratégia potente para articular teoria e prática, aproximando os debates acadêmicos das situações concretas vividas nas escolas (Severino, 2007; Zeichner, 1993). Ao envolver os professores em processos reflexivos sobre suas próprias experiências, ao propor intervenções em sala de aula e ao fomentar o diálogo coletivo sobre as dificuldades e possibilidades da inclusão.

A pesquisa-ação pode contribuir para que a formação deixe de ser um evento pontual e se torne um movimento de transformação gradual das concepções e práticas docentes. No campo da educação de surdos, esse tipo de abordagem é especialmente relevante, pois permite enfrentar mitos e preconceitos historicamente associados à surdez, como a ideia de “surdo-mudo”, e ao mesmo tempo experimentar, de forma concreta, o uso da Libras em situações comunicativas reais (Gesser, 2009; Perlin; Strobel, 2006).

Considerando esse cenário teórico, político e prático, este estudo tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento e os resultados de um curso de formação continuada em Libras voltado a professores da educação básica de uma rede municipal de ensino, buscando compreender em que medida essa experiência pôde contribuir para a ampliação dos conhecimentos linguísticos em Libras e para a ressignificação das práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de estudantes surdos. De forma mais específica, o estudo buscou: (i) identificar o perfil formativo e as concepções iniciais dos docentes participantes sobre Libras, surdez e inclusão escolar, tomando como ponto de partida seus conhecimentos prévios e experiências com estudantes surdos; (ii) descrever e analisar o processo formativo desenvolvido no curso de Libras, considerando sua organização, suas estratégias metodológicas e as percepções dos professores ao longo dos encontros presenciais e das atividades assíncronas; e (iii) compreender as mudanças percebidas pelos participantes em relação à sua própria prática pedagógica e à sua postura diante da inclusão de estudantes surdos, bem como as contribuições do curso para o planejamento e a implementação de ações mais inclusivas nas escolas em que atuam.

A realização deste estudo se justifica, em primeiro lugar, pela constatação de lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores no que se refere à Libras e à educação de surdos. Embora a legislação determine a inclusão da Libras nos cursos de licenciatura e de Pedagogia, essa formação muitas vezes se limita a disciplinas de baixa carga horária ou de caráter apenas introdutório, o que não é suficiente para garantir um uso efetivo da língua no cotidiano escolar (Quadros, 1997; Lodi, 2013).

Em segundo lugar, a pesquisa se torna relevante por estar ancorada em uma experiência concreta de formação continuada desenvolvida em uma rede municipal de ensino, articulando pesquisa-ação, curso de Libras e elaboração de um produto educacional, o Guia Estratégico. Essa ancoragem no contexto real de trabalho dos

docentes visa permitir enfrentar problemas concretos, como a ausência de conhecimentos linguísticos, a insegurança frente à diferença e as dificuldades de planejamento de práticas inclusivas, e com isso produzir conhecimentos diretamente vinculados às necessidades da escola pública.

Além disso, o estudo pode contribuir para o campo da educação inclusiva e da educação de surdos ao evidenciar como processos formativos em serviço podem favorecer a superação de medos, preconceitos e inseguranças relacionados à aprendizagem da Libras, fortalecer a identidade profissional dos docentes diante da diferença e fomentar a construção de práticas pedagógicas mais comprometidas com o direito à língua, à comunicação e à participação plena dos estudantes surdos na escola (Mantoan, 2015; Skliar, 1998; Strobel, 2008).

Ao analisar o percurso de um grupo de professores em formação, este trabalho busca também oferecer subsídios para a formulação de políticas de formação continuada que reconheçam a centralidade da Libras na educação de surdos e compreendam a inclusão não como mera adequação individual, mas como transformação das culturas, políticas e práticas escolares

METODOLOGIA

Esse estudo se desdobrou em uma pesquisa-ação, visto que “[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. [...]” (Severino, 2007, p. 120). Para tanto, foi oportunizado aos docentes da educação básica um curso de Libras, a fim de dar continuidade ao processo formativo dos educadores que participaram.

Do ponto de vista da tipologia de pesquisa, este estudo pode ser caracterizado como pesquisa qualitativa, por privilegiar a compreensão de significados atribuídos pelas participantes ao processo formativo em Libras, às suas práticas pedagógicas e à inclusão de estudantes surdos, mais do que a mensuração de variáveis numéricas; como pesquisa aplicada, na medida em que se orienta para a solução de problemas concretos do contexto educacional, neste caso, a lacuna na formação em Libras de professores da educação básica; e como pesquisa-ação de natureza educativa, pois envolveu planejamentos, intervenções, acompanhamento e reflexão conjunta entre pesquisadora e participantes, em um movimento contínuo de diagnóstico, ação, avaliação e replanejamento.

A adoção da pesquisa-ação justifica-se pelo objetivo central do estudo voltado para descrever a realidade da formação docente em Libras, e com isso promover uma mudança nessa realidade por meio da oferta de um curso formativo e da construção colaborativa de um material pedagógico, o Guia Estratégico. Assim, o próprio processo formativo é, simultaneamente, objeto e instrumento de pesquisa, articulando a dimensão investigativa e a dimensão interventiva em um mesmo percurso.

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Educação, localizada na cidade de Itapetinga-BA, com a participação de 16 profissionais da educação. Foram disponibilizadas 30 vagas para o curso de Libras e, inicialmente, o público-alvo eram os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inscreveram-se 26 profissionais, dos quais 11 são professores da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, apenas 16 participantes frequentaram o curso de Libras regularmente, que aconteceu em uma das salas da Secretaria de Educação do município. Entre esses 16 participantes, 8 atuaram por muitos anos como professores regentes, lecionando em uma ou mais turmas da educação regular.

O contexto da pesquisa foi, portanto, um sistema municipal de ensino, com oferta de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e AEE. A escolha desse cenário deu-se em função de sua relevância, uma vez que a rede apresenta demandas concretas relacionadas à inclusão de estudantes surdos e à formação de professores em Libras, e pelo acesso da pesquisadora a esse campo de trabalho, o que favoreceu a realização da pesquisa-ação em parceria com os sujeitos envolvidos.

Os participantes constituíram um grupo intencional, não probabilístico, formado por profissionais que atuavam na rede, se inscreveram voluntariamente no curso de Libras e o frequentaram de maneira regular. Do ponto de vista ético, todos foram informados sobre os objetivos do estudo, sobre o caráter formativo do curso e sobre o uso dos dados para fins acadêmicos, tendo consentido em participar e, por fim assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Seus relatos foram identificados por meio de pseudônimos, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade das informações compartilhadas.

Para a coleta de dados, foi elaborado e aplicado um curso de Libras, organizado como produto educacional de uma pesquisa de mestrado profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Feira de Santana-BA. A pesquisa de mestrado foi intitulada *Formação continuada de professores em Libras e inclusão de estudantes*

surdos: desafios no quadro educacional contemporâneo. O qual foi orientada pelo professor/pesquisador da UFRB e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, Formação de Professores, Tecnologias e Saúde, UFRB/CNPq.

Foram realizados quatro encontros presenciais, ministrados uma vez por semana, com carga horária de 4h/a (totalizando 16h), e 34h/a no formato remoto (assíncrono). As atividades assíncronas foram disponibilizadas semanalmente, compondo um percurso formativo contínuo. O curso constituiu o principal dispositivo metodológico da pesquisa-ação, pois, por meio dele, se planejaram intervenções, se observaram seus efeitos e se reorientaram as ações seguintes.

Nos encontros presenciais, trabalhou-se com introdução à Libras, tais como: parâmetros, alfabeto, cumprimentos e vocabulário básico, fundamentos teóricos sobre surdez, educação de surdos e inclusão, além de dinâmicas, jogos linguísticos e momentos de conversação em Libras, buscando favorecer a vivência concreta da língua em situações comunicativas simples.

Nas atividades assíncronas, as participantes realizaram leitura de textos e artigos sobre educação especial, legislação e história da educação de surdos, responderam a questionários de fixação no *Google Forms*, gravaram vídeos em Libras, contemplando o alfabeto, os cumprimentos e pequenas atividades pedagógicas com estudantes, e aplicaram estratégias inclusivas em suas salas de aula, registrando essas experiências em vídeo e produzindo reflexões sobre o processo.

A coleta de dados ocorreu de forma integrada aos momentos formativos e envolveu diferentes fontes que se complementam. Um questionário diagnóstico inicial, com questões fechadas e abertas, permitiu identificar conhecimentos prévios em Libras, experiências anteriores com estudantes surdos e dificuldades percebidas para a participação em formações continuadas, servindo também de base para o planejamento das atividades do curso.

As respostas aos questionários on-line, os vídeos produzidos pelas participantes em Libras, as observações da pesquisadora durante as aulas presenciais, centradas no engajamento nas atividades, nas dúvidas recorrentes e em possíveis mudanças de postura ao longo do curso, e os relatos produzidos ao final da formação compuseram o material empírico do estudo. Esses relatos finais registraram percepções das professoras acerca da relevância do curso para a prática pedagógica, das estratégias metodológicas que mais contribuíram para a aprendizagem e dos

sentimentos de maior ou menor segurança em relação ao uso da Libras na escola, permitindo captar tanto dimensões cognitivas quanto afetivas do processo formativo.

A partir das experiências vivenciadas no curso formativo, foi elaborado um Guia Estratégico com sugestões de práticas pedagógicas e orientações para o ensino e o uso da Libras na sala de aula, independentemente da presença de estudantes surdos. Esse guia se configura, ao mesmo tempo, como produto educacional desta pesquisa de mestrado e como resultado do processo de pesquisa-ação, pois sistematiza práticas experimentadas, avaliadas e ajustadas durante a formação, em diálogo com as necessidades e percepções dos participantes.

A construção do Guia Estratégico tomou como referência as atividades que obtiveram maior adesão e compreensão por parte das professoras, os comentários e sugestões emergidos nas rodas de conversa e as necessidades formativas identificadas ao longo do curso, como maior ênfase em vocabulário de sala de aula, no uso de expressões faciais e na exploração de situações comunicativas do cotidiano escolar.

No tratamento e na análise dos dados, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo. Inicialmente, os dados numéricos simples, como número de participantes, frequência e porcentagens de conhecimento prévio em Libras, foram organizados em gráficos e quadros, com o objetivo de caracterizar o perfil do grupo e o contexto de formação. Em seguida, realizou-se a leitura minuciosa das respostas abertas, dos relatos das docentes e das anotações de observação, buscando identificar categorias de sentido recorrentes, tais como medo e insegurança diante da aprendizagem de uma nova língua, percepção da complexidade da Libras, valorização de uma didática leve e acessível, quebra de preconceitos em relação à surdez e reconhecimento da importância da Libras para a inclusão de estudantes surdos.

Essas categorias foram articuladas aos referenciais teóricos sobre surdez, Libras, inclusão e formação docente, o que permitiu compreender de que maneira o curso repercutiu nas concepções e nas práticas das participantes e em que medida contribuiu para deslocamentos na forma como elas se posicionam diante da educação de estudantes surdos.

Como a pesquisa foi realizada com seres humanos, fez-se necessária a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Portanto, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, sob o CAAE nº 82469824.3.0000.0056.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

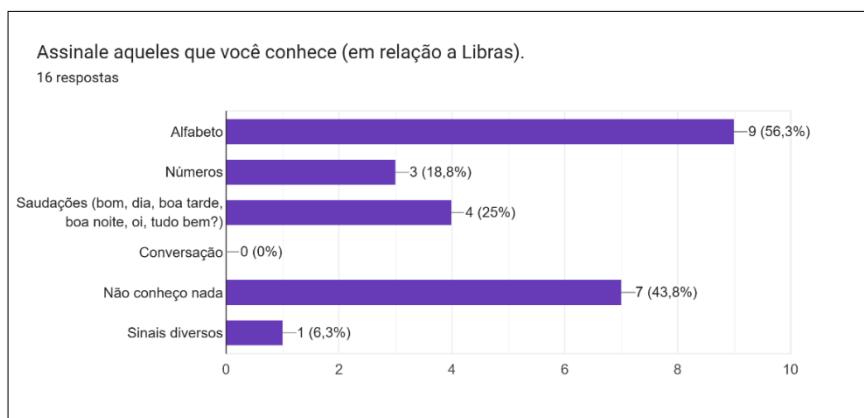
Curso de Libras

Antes de iniciar o curso de Libras, os professores responderam a um questionário simples (<https://forms.gle/6oKnbpAZpmDV2Tg39>) contendo perguntas objetivas. O principal objetivo desse questionário era identificar o nível de conhecimento que eles tinham em relação à Língua Brasileira de Sinais, a fim de finalizar a construção das atividades a serem realizadas nos encontros formativos. A seguir, apresentam-se as questões do documento preenchido pelos docentes:

- 1-Nome completo;
- 2-Seu contato do WhatsApp (com DDD);
- 3-Qual(is) turma(s) leciona ou é profissional do AEE?;
- 4- Assinale aqueles que você conhece em relação à Libras: Alfabeto, Números, Saudações (bom dia, boa tarde, boa noite, oi, tudo bem?), Conversação, Não conheço nada;
- 5-Você tem (ou já teve) aluno(a) surdo(a)?;
- 6-Já realizou algum curso de Libras?

No gráfico a seguir, referente à questão 4, é possível visualizar o nível de conhecimento que os docentes possuíam sobre a Libras antes da formação.

GRÁFICO 1- Dispõe sobre os conhecimentos básicos dos participantes do curso



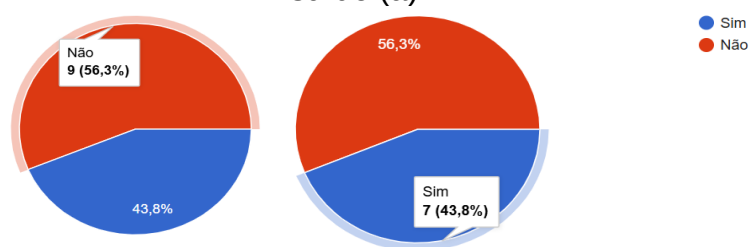
Fonte: dados da pesquisa de campo (2024)

Dos 16 participantes, somente 5 marcaram mais de uma opção, e 7 deles não conhecem nada. Esse dado revela um quadro que não é apenas individual, mas estrutural. A literatura sobre formação docente em educação inclusiva aponta que o desconhecimento da Libras e da cultura surda é recorrente entre professores da educação básica, mesmo após duas décadas da promulgação da Lei nº 10.436/2002

e do Decreto nº 5.626/2005, que tornam a Libras componente obrigatório nos cursos de formação de professores (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Pesquisas de Lacerda (2006) e Quadros e Karnopp (2004) mostram que, na prática, essa obrigatoriedade muitas vezes se traduz em disciplinas com carga horária reduzida ou tratadas de forma meramente introdutória, o que contribui para a permanência de uma formação superficial.

Além disso, o fato de 7 participantes declararem “não conhecer nada” indica não apenas ausência de conhecimento técnico, mas também uma lacuna na política de formação continuada dos sistemas de ensino. Como argumenta Carvalho (2004), não basta defender a inclusão no plano discursivo; é preciso garantir condições formativas concretas para que o professor se reconheça como sujeito capaz de atuar em contextos inclusivos. A situação encontrada neste curso sugere que a responsabilidade pela aprendizagem de Libras tem sido individualizada, fica por conta do professor, em vez de ser assumida como compromisso institucional e de rede.

GRÁFICO 2- Dispõe sobre a porcentagem de profissionais que já tiveram aluno (a) surdo (a)



Fonte: dados da pesquisa de campo (2024)

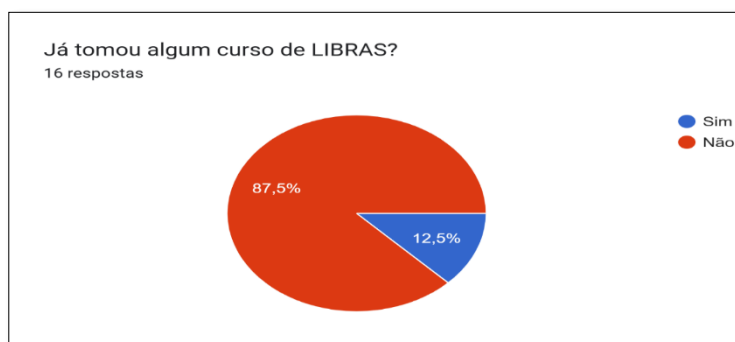
O gráfico acima, referente à quinta pergunta, mostra que apenas 7 participantes já tiveram alunos surdos em sala de aula e, desses, somente 3 tinham algum conhecimento básico de Libras. Esse desencontro entre a presença de estudantes surdos na escola e a formação dos professores traz implicações éticas e pedagógicas importantes.

Skliar (1998) lembra que a escolarização de estudantes surdos em espaços que não reconhecem sua língua e sua cultura acaba produzindo uma inclusão apenas formal, que ele chama de integração à cultura ouvinte, em que o aluno surdo está fisicamente presente, mas linguisticamente excluído. Quando professores relatam ter tido alunos surdos sem possuir um mínimo de conhecimento de Libras, evidencia-se uma inclusão que corre o risco de ser apenas burocrática, contrariando o paradigma

da educação inclusiva defendido por autores como Mantoan (2003, 2015) e Aranha (2001).

No gráfico 3, a seguir, é apresentada a resposta para a sexta e última pergunta, destacando a quantidade de profissionais que já realizaram um curso de Libras. Apenas 2 participaram de um curso para aquisição da língua.

GRÁFICO 3- Dispõe sobre a participação dos profissionais em um curso de Libras



Fonte: dados da pesquisa de campo (2024)

Conforme Sá (2010, p. 130) a “[...] identidade de um indivíduo se constrói por meio da linguagem. [...] A língua é uma atividade em evolução, assim como o é a identidade.” Logo, ao buscarmos aprender Libras estamos construindo “pontes” linguísticas que favorecem o processo de inclusão, pois o sujeito surdo, que utiliza a língua de sinais para dialogar, deve ter seu direito à liberdade de expressão assegurado e respeitado. Para tanto, é imprescindível que os ouvintes adquiram as informações necessárias para interagir com os surdos de maneira harmoniosa e significativa.

Nessa perspectiva, a Libras não deve ser entendida apenas como recurso pedagógico, mas como língua de um grupo cultural e linguístico específico. Quadros (1997) e Strobel (2008) defendem o entendimento da surdez a partir da concepção socioantropológica, em que a pessoa surda é reconhecida como sujeito de uma comunidade linguística minoritária, com valores e formas próprias de significar o mundo. A formação em Libras, portanto, não pode reduzir-se à memorização de sinais; ela implica também o reconhecimento da legitimidade da cultura surda e da centralidade da língua de sinais na constituição de identidades surdas.

Obviamente, não se trata de uma tarefa fácil, até porque a aquisição de uma nova língua tem sua complexidade e requer uma rotina de estudo e força de vontade para a assimilação do conhecimento. No entanto, esse processo formativo traz um

significado especial para cada um que dele participa. O senso de dever cumprido e de estar realizando algo transformador, que nos auxilia como praticantes da cidadania e da inclusão, tem um valor imensurável.

Do ponto de vista da formação docente, autores como Nóvoa (1992, 2009) e Tardif (2002) enfatizam que processos formativos significativos são aqueles que articulam saberes teóricos, experiências de sala de aula e a dimensão identitária do professor. Os relatos das participantes deste curso (P1–P6) sugerem exatamente essa articulação: não se trata apenas de aprender conteúdos de Libras, mas de ressignificar o próprio lugar do professor frente à diferença, superando o sentimento de incapacidade e medo. Essa dimensão subjetiva é central para que a inclusão deixe de ser mero discurso normativo e se traduza em práticas concretas.

A fim de materializar o Curso de Libras (produto educacional do mestrado intitulado *Formação continuada de professores em Libras e inclusão de estudantes surdos: desafios no quadro educacional contemporâneo*), do qual os professores participaram, e de oferecer um material pedagógico inclusivo que pode ser utilizado como apoio para o desenvolvimento de aulas de Libras em sala de aula, foi construído um Guia Estratégico.

Esse material pedagógico está estruturado de acordo com a sequência de atividades estratégicas desenvolvidas nos encontros formativos com os professores que participaram do curso de Libras. Vale salientar que essas estratégias podem ser utilizadas em sala de aula, com as devidas adaptações à realidade de cada contexto educacional, pois auxiliam no ensino e na apropriação da Libras. Ressaltamos que a língua deve ser praticada e ensinada independentemente da presença de um estudante surdo, pois devemos nos comunicar com eles em todos os âmbitos sociais.

Essa defesa de que a Libras seja ensinada e praticada mesmo na ausência de estudantes surdos converge com a proposta de uma educação linguística plural, defendida por autores como Kraemer e Thoma (2011) e com o próprio texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao enfatizar a valorização de diferentes linguagens e formas de expressão. Tal postura rompe com a lógica assistencialista que restringe a Libras a uma adaptação para o aluno surdo e passa a compreendê-la como patrimônio linguístico e cultural que deve ser socializado com toda a comunidade escolar.

QUADRO 1 – Atividades realizadas nos encontros formativos (presencial)

Conteúdo	Objetivos	Metodologia
-Panorama histórico da educação especial inclusiva. -Alfabeto.	-Refletir sobre o panorama o histórico da educação especial inclusiva. -Conhecer estratégias de ensino que podem ser utilizadas para aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.	1-Momento do quebra gelo e conhecendo o público. 2-Apresentação pessoal. 3-Explicação sobre o processo formativo e aplicação do questionário. 4-Assistir um vídeo reflexivo. 5-Dinâmica- Inclusão: uma palavra popular! 6-Dinâmica: Conhecendo o alfabeto.
-Parâmetros da Libras (explicação geral). -Alfabeto.	-Conhecer os parâmetros da Libras. -Conhecer estratégias de ensino que podem ser utilizadas para aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.	1- Aula expositiva e dialógica. 2- Leitura e debate de texto sobre a história da educação dos surdos. 3- Dinâmica: Escreva a letra correta 4- Dinâmica: Organize o alfabeto 5- Dinâmica: Qual é a letra?
-Conversação em Libras. -Parâmetros da Libras.	-Exercitar diálogos simples em Libras. -Praticar os Parâmetros da Libras, especialmente a expressão facial.	1-Atividade Impressa: Caça-Palavras em Libras. 2-Dinâmica: Qual a emoção? 3-Conversação em Libras 4-Música: Indiozinhos
-Conversação em Libras.	-Exercitar diálogos simples em Libras. -Revisar sobre cumprimentos.	1-Aula expositiva e dialógica 2-Dinâmica: Qual a palavra? 3-Diálogo sobre o curso proporcionado.

Fonte: dados da pesquisa de campo (2024)

A opção por iniciar o curso com dinâmicas de acolhimento e apresentação dialoga com a perspectiva dialógica de formação proposta por Freire (1996), na qual o encontro pedagógico é também um encontro de histórias e expectativas. Esse ambiente afetivo favorece a emergência de dúvidas, medos e preconceitos que muitas vezes permanecem silenciados em formações mais tradicionais. No campo da educação de surdos, Perlin e Strobel (2006) chamam atenção para o quanto os mitos sobre a surdez (como o da surdo-mudez) persistem justamente por falta de espaços de diálogo e de confronto crítico com o conhecimento científico e com a própria comunidade surda.

Inicialmente, realizamos uma atividade para proporcionar um ambiente acolhedor e estimular o aprimoramento linguístico. Foi realizada uma dinâmica em grupo, com o objetivo de promover a aproximação entre os participantes e a ministrante do curso, neste caso, a pesquisadora e organizadora do produto educacional. Em seguida, ocorreu uma breve apresentação da trajetória da palestrante, com ênfase em sua experiência com a Língua Brasileira de Sinais, seguida da explicação sobre o processo formativo e a participação no estudo científico.

FIGURA 1 – Atividade prática na aula presencial



Fonte: dados da pesquisa de campo (2024)

No segundo encontro presencial, foi possível observar o desenvolvimento das participantes por meio das atividades propostas. Iniciamos o curso com uma explanação sobre os parâmetros da Libras (configuração das mãos, ponto de articulação, movimentos, orientação e expressão facial e corporal), já que há “[...] A crença, ainda muito forte na sociedade ouvinte, de que a língua de sinais dos surdos não tem gramática [...]” (Gesser, 2009, p. 19). Logo, é de extrema importância mostrar que a Libras possui uma composição gramatical e que não se trata de mímica ou gestos sem significado. Faz-se necessário compreender que a “[...] língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural [...]” (Gesser, 2009, p. 21).

A explicitação dos parâmetros linguísticos da Libras, tal como sistematizados por Quadros e Karnopp (2004), é fundamental para romper com a visão de que a língua de sinais seria inferior às línguas orais. Ao trazer esses elementos de forma acessível aos professores, o curso contribui para deslocar o foco da deficiência auditiva para a competência linguística do sujeito surdo, o que está em consonância com a crítica de Skliar (1997) ao paradigma clínico-terapêutico e à tentativa histórica de normalizar o surdo por meio da oralização compulsória.

No curso de Libras, também reservamos um período para leitura de texto e roda de conversa, pois muitos conceitos pré-estabelecidos são resultado da falta de acesso ao conhecimento. Por exemplo, em uma das rodas de conversa, as participantes tinham dúvida sobre o termo *surdo-mudo*, acreditando que todos os surdos são mudos. No entanto, “[...] os surdos [...] podem (se assim desejarem!) produzir fala inteligível: basta estarem com seu aparato vocal intacto. [...] Para tanto, é necessário treinamento junto aos profissionais da fonoaudiologia [...]” (Gesser, 2009, p. 56). Logo, nem todo surdo é mudo, pois surdez e mudez são deficiências distintas.

A problematização do termo “surdo-mudo” é um exemplo concreto de como a formação continuada pode atuar na desconstrução de estigmas. Goffman (1988), ao discutir o estigma, aponta que rótulos socialmente compartilhados tendem a reduzir sujeitos a uma característica, produzindo identidades desvalorizadas. Ao desnaturalizar o termo “surdo-mudo”, o curso contribui para a construção de uma linguagem mais respeitosa e alinhada ao movimento surdo, que reivindica a denominação pessoa surda ou simplesmente surdo, em sintonia com autores como Strobel (2008) e Lodi (2013).

Compreender que a Libras é um direito de exercer a comunicação na sociedade tem sido uma tarefa árdua, pois ainda é necessário conscientizar as pessoas sobre a importância da apropriação dessa língua. Portanto, é de extrema relevância que a escola, enquanto ambiente social com objetivos de ensino e de desenvolvimento de habilidades e competências, promova a conscientização sobre a variedade de “[...] linguagens verbal, oral ou visual-motora, como Libras, e escrita, [...] para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos [...]” (Brasil, 2018, p. 9).

A BNCC, ao reconhecer a Libras como uma das formas legítimas de expressão verbal, tensiona a tradicional centralidade da oralidade e da escrita alfabética como únicas referências de comunicação válida na escola. Entretanto, como apontam Gurgel (2010) e Fernandes (2012), há ainda um descompasso entre o que os documentos normativos propõem e o que se efetiva na prática: muitas escolas continuam organizadas segundo um modelo homogêneo de aluno ouvinte, para o qual a presença do surdo aparece como exceção. A experiência deste curso evidencia um movimento de aproximação entre o texto normativo e a prática cotidiana, ao colocar a Libras no centro das discussões pedagógicas.

No terceiro encontro presencial, as professoras tiveram a oportunidade de exercitar diálogos simples em Libras, praticar os parâmetros da Língua Brasileira de Sinais por meio das atividades propostas e esclarecer dúvidas.

Conforme Mantoan (2015, p. 17), todos os professores estão “[...] no mesmo barco e temos de assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos [...]”. Logo, cada atividade foi planejada com foco no ensino e na colaboração, com o objetivo de que a inclusão avançasse de forma efetiva. Dessa forma, as professoras puderam dar continuidade ao processo inclusivo relacionado ao ensino da Libras em suas escolas ou iniciar essa prática, caso ainda não estivesse presente, já que a língua deve ser praticada e ensinada independentemente da presença de um estudante surdo, pois devemos nos comunicar com eles em todos os âmbitos sociais.

A ênfase na prática de diálogos simples, associada às atividades lúdicas e de repetição significativa, aproxima-se da abordagem comunicativa de ensino de línguas (Almeida Filho, 1993), em que a língua é aprendida na interação. No contexto da Libras, isso é especialmente relevante, pois a dimensão visual-espacial da língua exige um engajamento corporal que muitas vezes causa estranhamento inicial em professores ouvintes. Ao propor situações autênticas de uso da língua, o curso contribui para que a Libras deixe de ser percebida como um conteúdo a ser decorado e passe a ser vivenciada como prática comunicativa.

No último encontro presencial, pudemos revisar algumas conversações em Libras, praticar sinais e ressaltar a importância da continuidade da apropriação da língua pelas participantes, pois o estudante surdo “[...] poderá construir sua identidade de forma íntegra e se desenvolver de forma plena [...]” (Moura, 2021, p. 20), caso a escola possibilite esse desenvolvimento. A comunicação, nesse contexto, é um fator extremamente relevante para o processo inclusivo.

As atividades assíncronas foram intercaladas ao longo do período do curso. Foram realizados quatro encontros presenciais, ministrados uma vez por semana, com carga horária de 4h/a (totalizando 16h), além de 34h/a no formato remoto (assíncrono).

QUADRO 2 – Atividades realizadas nas aulas remotas (assíncrono)

Conteúdo	Objetivos	Metodologia
-Panorama histórico da educação especial inclusiva. -Alfabeto.	-Ler o artigo sobre o panorama histórico da educação especial inclusiva disponibilizado. -Responder ao questionário disponível no Google Forms.	1-Leitura do artigo sobre o panorama histórico da educação especial inclusiva. 2-Responder à atividade de fixação, elaborada pela pesquisadora, e disponibilizada no Google Forms.
-Legislação da educação de surdos.	-Compreender a legislação relacionada à educação de surdos. -Responder ao questionário disponível no Google Forms.	1-Leitura do artigo sobre a legislação da educação de surdos. 2-Responder à atividade de fixação, elaborada pela pesquisadora e disponibilizada no Google Forms.
-História da educação de surdos.	-Conhecer a história da educação de surdos. -Responder ao questionário disponível no Google Forms. -Gravar um vídeo realizando o alfabeto e os cumprimentos em Libras.	1-Leitura do artigo sobre a história da educação de surdos (texto em anexo). 2-Responder à atividade de fixação, elaborada pela pesquisadora e disponibilizada no Google Forms. 3-Gravar um vídeo realizando o alfabeto e os cumprimentos em Libras e enviar para a ministrante do curso.
-Ensino da Libras no contexto educacional.	-Gravar um vídeo realizando uma atividade pedagógica inclusiva em sala de aula.	-Os participantes do curso irão promover uma roda de conversa com os alunos da escola, abordando a importância da Libras para a comunicação com os surdos. -Essa explanação deverá ser registrada em um pequeno vídeo. -Em seguida, deverão aplicar uma das estratégias ensinadas no Curso de Libras com os alunos.

Fonte: dados da pesquisa de campo (2024)

Segundo Porto, Duboc e Ribeiro (2021, p.120) “[...] a presença de alunos com deficiência requer que os professores mudem seu trabalho. Isto exige uma preparação

maior e mais elaborada [...]”. Ou seja, se faz necessário que os docentes passem por processos formativos contínuos para que sua prática pedagógica inclusiva seja assertiva e significativa.

No decorrer do curso, as professoras puderam colocar em prática os conteúdos trabalhados nas aulas presenciais e que estavam programados no calendário de atividades assíncronas.

FIGURA 2 – Atividade prática assíncrona



Fonte: dados da pesquisa de campo (2024)

Dentro de cada atividade assíncrona havia uma sequência de ações que as participantes do curso deveriam realizar. Essas tarefas, como leituras, avaliações pelo Google Forms, execução de aulas para seus alunos e gravação de vídeos apresentando sinais aprendidos, foram estratégias para que as professoras pudessem praticar o que estavam aprendendo ao longo do curso e em seu próprio ambiente de trabalho. Alguns participantes apontaram a falta de tempo, enquanto outros mencionaram a complexidade da língua como fator limitante para a realização de cursos de formação continuada, fato evidenciado pelos depoimentos de duas professoras, identificadas pelos pseudônimos P1 e P2:

Trabalho quarenta horas e à noite uso para preparar materiais para minhas aulas. (P1)

É uma língua muito complexa para você continuar sem um curso mais profundo, ter um curso que você se aprofunde mais. (P2)

Esses relatos convergem com as análises de Imbernón (2011) sobre as condições concretas de trabalho docente e seus impactos na formação continuada. A sobrecarga de jornadas, a multiplicidade de demandas burocráticas e a ausência de tempo institucionalizado para estudo e reflexão dificultam que o professor se engaje

em processos formativos de maior profundidade. No caso da Libras, Hernandez (2006) e Lodi (2013) destacam que a complexidade da língua de sinais exige continuidade, imersão e contato frequente com usuários fluentes, o que raramente é garantido pelas redes de ensino.

No entanto, mesmo diante das dificuldades relacionadas à escassez de tempo para realizar o curso, as participantes foram assíduas e participaram ativamente das atividades e solicitações. O fato de algumas atividades serem assíncronas pode ter sido um incentivo para que pudessem cumprir os prazos, uma vez que exigiam dedicação e compromisso por parte de cada participante (Porto; Santana, 2016). Todas as atividades propostas foram realizadas da melhor forma possível: algumas com maior facilidade, dependendo do público atendido e das unidades escolares em que trabalhavam, e outras com mais dificuldade, devido à resistência natural às mudanças necessárias para a realização das atividades (Porto et al., 2017).

A combinação entre momentos presenciais e atividades assíncronas aproxima o curso de modelos de formação híbrida, que, segundo Moran (2015) e Porto et al. (2020), podem favorecer percursos mais flexíveis e personalizados de aprendizagem. No contexto desta pesquisa, o uso de vídeos, registros em Libras e práticas no próprio ambiente escolar funciona como um dispositivo de ressignificação da prática, aproximando teoria e ação. Essa aproximação é apontada por Zeichner (1993) como um elemento central na formação de professores reflexivos, capazes de analisar criticamente as condições e os efeitos de seu trabalho.

Corroborando, Mantoan (2015, p. 35) afirma que a

[...] inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade do aluno. [...] O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista [...].

Os depoimentos das professoras e as estratégias do curso evidenciam essa crise produtiva apontada por Mantoan. Ao serem convidadas a aprender uma nova língua, a rever conceitos sobre surdez e a experimentar práticas inclusivas, as participantes também reconfiguram suas identidades profissionais. Como argumenta Pimenta (1999), a identidade docente se constrói na tensão entre tradição e inovação; no caso da educação de surdos, essa tensão passa por abandonar modelos

assistencialistas e normativos e assumir uma postura que reconhece o estudante surdo como sujeito de direitos linguísticos e culturais.

O Gráfico 1 e o Gráfico 3, que foram inseridos logo nas páginas iniciais da seção de Resultados e Discussões, apresentam informações sobre os conhecimentos básicos das participantes e se já haviam participado de algum curso de Libras. Os resultados indicam que poucas possuíam conhecimento prévio: das 16 participantes, 7 não conheciam nada sobre Libras e apenas 2 já haviam realizado algum curso na área. Após a conclusão do curso de Libras promovido pela pesquisadora, 6 participantes compartilharam suas percepções sobre os aspectos que mais chamaram atenção para o desenvolvimento linguístico delas, sendo identificadas pelos pseudônimos P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Ela é muito competente no que faz. Demonstrou muita segurança e simpatia para todo o grupo. Conseguiu desmistificar o ensino de Libras, tirando um pouco do medo de nós profissionais, que nunca enfrentamos a situação real com um aluno. (P1)

Eu acho que tudo em si foi. Você tornou a Libras muito suave. Você me ensinou de uma forma muito simples, com uma simplicidade tão grande, como se você tivesse tirado um pano que tanto passa aquele preconceito. Não o preconceito da Libras, mas o preconceito de achar que não sou capaz, que eu nunca vou conseguir falar essa língua. Mas eu vou me arriscar, entendeu? (P2)

A forma simples com que foi ensinado, de forma leve, onde você “brincando” e nas suas atuações do dia a dia, você consegue colocar o que a professora estava ensinando. Para a gente, foi uma experiência muito show, muito boa. (P3)

Eu acho que foi a didática, a forma como a aula foi entregue. Eu acho que foi o que fixou na nossa mente o conhecimento. (P4)

Olha, o que mais chamou atenção, foram as estratégias utilizadas para possibilitar essa comunicação em Libras, daquilo que foi planejado, naquele curto espaço de tempo que tivemos, as estratégias, a abertura, né? Da professora nos ajudando a entender e sempre disponível, né? As estratégias e a metodologia utilizada, ela foi extremamente assertiva, né? Favorecendo assim uma aprendizagem mais significativa durante o curso que foi ofertado. (P5)

A sua segurança em passar, a sua leveza de passar para gente mesmo. Quando você falava assim: -Gente vai ter atividade. Vocês vão ter que fazer determinadas atividades. Então, a gente, pelo menos eu, não me preocupava, porque era algo leve, entendeu? Era algo tranquilo. Você passou para gente de forma dinâmica, bem fora do comum. Foi algo bem interessante que despertou mesmo. Incentivava a gente e tudo. Foi muito tranquilo e tirou todas as travas dos meus olhos, todas. (P6)

Os relatos enfatizam elementos que a literatura sobre formação docente já aponta como decisivos: a mediação do formador, a construção de um clima de confiança e a relação entre teoria e prática. Garcia (1999) reforça que cursos que

valorizam a dimensão afetiva, a cooperação e a problematização da prática tendem a gerar maior engajamento e sentimento de autoeficácia entre professores. No caso específico deste curso, a fala das participantes mostra que a didática adotada contribuiu para superar o mito da incompetência, isto é, a crença de que aprender Libras seria algo inacessível ou reservado a especialistas.

Ao desmistificar o ensino de Libras, a formação atua também sobre o que Bandura (1997) chama de crenças de autoeficácia: quando os professores passam a se perceber como capazes de aprender e usar a língua, aumenta a probabilidade de que busquem aprofundamento e assumam práticas comunicativas mais inclusivas em suas escolas. Esse movimento é crucial para romper o ciclo em que a ausência de formação gera insegurança, e a insegurança, por sua vez, serve de justificativa para a ausência de práticas em Libras.

Em suma, o ato de se comunicar é extremamente importante para o desenvolvimento social do ser humano. A interação realizada contribui para a construção de conceitos, hábitos, identidade, cultura, além de ampliar o vocabulário linguístico e desenvolver os aspectos cognitivos e emocionais.

Nesse sentido, pensar a comunicação em chave inclusiva significa reconhecer que não há uma única forma legítima de dizer e de se fazer ouvir. Ao promover a formação em Libras e estimular o uso da língua de sinais na escola, este curso se alinha à perspectiva de uma educação que não apenas tolera a diferença, mas a incorpora como princípio organizador do trabalho pedagógico, em consonância com autores como Skliar (1998), Mantoan (2015) e Strobel (2008). A experiência aqui analisada indica que, mesmo com limitações de tempo e de profundidade, processos formativos bem planejados podem produzir deslocamentos importantes nas concepções e nas práticas docentes, abrindo caminhos para uma inclusão que seja, de fato, linguística, cultural e pedagógica.

CONCLUSÃO

Neste artigo, apresenta-se o desenvolvimento de um curso de formação continuada de Libras para professores que atuam na educação básica. Após o questionário inicial, constatou-se que algumas docentes não tinham o conhecimento da língua e somente duas delas fizeram um curso de Libras. Vale salientar que sete

das participantes já tiveram alunos surdos na sala de aula, e dessas, somente três tinham algum conhecimento básico de Libras.

Esse quadro inicial evidencia uma tensão entre o discurso legal e a realidade escolar. Embora a legislação brasileira, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, estabeleça a Libras como meio legal de comunicação e expressão e preveja sua presença na formação de professores, autores como Quadros e Karnopp (2004) e Lacerda (2006) indicam que, na prática, muitos docentes chegam à escola sem domínio mínimo dessa língua. Os dados desta pesquisa confirmam esse descompasso e reforçam a necessidade de políticas sistemáticas de formação continuada em Libras, e não apenas ações pontuais.

O público que participou do curso foi composto por professoras que apresentavam dificuldades, como a falta de tempo, a insegurança em aprender uma nova língua e a compreensão linguística, devido à complexidade da língua. Ainda assim, demonstraram força de vontade e dedicação para participar e praticar o que era proposto pela ministrante do curso.

A partir da fala das participantes, observa-se que a formação não atuou apenas no nível cognitivo, mas também no plano afetivo e identitário. Nóvoa (1992, 2009) e Tardif (2002) destacam que a formação docente é um processo que atravessa crenças, medos e histórias pessoais. O medo de não dar conta de aprender Libras, relatado por algumas professoras, é coerente com esse cenário, assim como a sensação de alívio e encorajamento após vivenciarem uma proposta didática acolhedora. Isso indica que o curso contribuiu para fortalecer as crenças de autoeficácia (Bandura, 1997) em relação ao uso da Libras no contexto escolar.

As participantes compreenderam a importância da Libras para a comunicação da pessoa surda e para sua inclusão na sociedade. Também reconheceram a necessidade de disseminação desse conhecimento no ambiente escolar, independentemente de haver ou não alunos surdos, uma vez que pessoas surdas podem estar presentes em qualquer contexto social e necessitam interagir com todos.

Essa compreensão vai ao encontro da perspectiva socioantropológica da surdez, defendida por autores como Skliar (1997, 1998) e Strobel (2008), que entendem a comunidade surda como minoria linguística, e não apenas como grupo de pessoas com deficiência. Ao reconhecer a Libras como língua que deve circular na escola mesmo sem a presença imediata de um aluno surdo, as docentes aproximam-

se da visão de uma educação inclusiva que valoriza a diversidade linguística e cultural como princípio organizador do currículo, e não como exceção ou adaptação pontual.

Em suma, a partir da compreensão das percepções dos autores, das respostas fornecidas pelas participantes do curso no questionário inicial e nas nossas aulas dialógicas, foi possível identificar interlocuções entre os dados. Os autores ressaltam a importância do aprendizado da Libras e de suas especificidades para promover a inclusão efetiva dos estudantes surdos em sala de aula. Após as docentes participarem do curso de Libras, organizado como produto educacional do mestrado, intitulado *Formação continuada de professores em Libras e inclusão de estudantes surdos: desafios no quadro educacional contemporâneo*, as professoras relataram os benefícios adquiridos e o impacto positivo na sua prática pedagógica. Salientaram como a ministrante da formação foi assertiva em suas estratégias, objetiva, e como foi imensurável o conhecimento adquirido no curso.

Do ponto de vista analítico, os resultados permitem destacar pelo menos três contribuições centrais deste processo formativo (i) Redução de mitos e preconceitos sobre a surdez e sobre a Libras. As discussões teóricas, associadas às rodas de conversa, auxiliaram na desconstrução de termos e concepções equivocadas, como a ideia de surdo-mudo. Goffman (1988) resalta que o combate ao estigma passa pela revisão das categorias linguísticas com as quais nomeamos o outro.

Nesse sentido, o curso funcionou como espaço de reelaboração discursiva e de reposicionamento ético em relação à pessoa surda; (ii) Ressignificação da identidade docente frente à inclusão de estudantes surdo. Ao assumirem o desafio de aprender uma nova língua e de experimentar estratégias pedagógicas em Libras, as participantes vivenciaram a crise produtiva descrita por Mantoan (2015), na qual a inclusão abala identidades docentes cristalizadas e exige a construção de novos modos de ser professor. Essa resignificação não se encerra com o curso, mas o processo formativo parece ter sido um marco importante nesse movimento.

(iii) Articulação entre teoria, prática e contexto de trabalho. A proposta de atividades assíncronas envolvendo leitura, produção de vídeos em Libras e aplicação de estratégias com os alunos aproximou-se da concepção de professor reflexivo defendida por Zeichner (1993) e Garcia (1999). As professoras não apenas receberam conteúdos prontos, mas foram convidadas a experimentar, registrar, avaliar e adaptar práticas em seus próprios contextos escolares. Isso reforça a potência da formação continuada realizada em serviço, vinculada ao cotidiano de trabalho.

Apesar dos avanços, é importante reconhecer limites. A carga horária, embora significativa para um curso de curta duração, não é suficiente para garantir fluência em Libras, como já alertam Quadros (1997) e Lodi (2013). Além disso, o curso não substitui a necessidade de políticas públicas mais amplas, que incluam: oferta regular de formação em Libras para toda a rede, presença de professores bilíngues e intérpretes de Libras, e valorização da participação de pessoas surdas como formadoras nos processos de formação docente.

Conclui-se, portanto, que o curso analisado constituiu uma experiência formativa relevante e transformadora para as participantes, ao promover não apenas a aprendizagem inicial da Libras, mas também deslocamentos nas concepções de surdez, inclusão e prática pedagógica. Em termos mais amplos, os resultados reforçam a tese de que a efetivação da educação inclusiva para estudantes surdos passa, necessariamente, pela centralidade da Libras na formação de professores e pela construção de escolas que reconheçam e acolham a diferença como valor, e não como problema a ser corrigido

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 7–19, 2001.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 19 mar. 2026.

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: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, E. **Língua de sinais e educação de surdos: políticas, discursos e práticas**. São Paulo: Plexus, 2012.

FERREIRA, P. N. P.; PORTO, K. S. Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência: um estudo de caso em uma escola do campo de Feira de Santana – BA. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, e7913, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7913>. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/7913>. Acesso em: 1 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GESSER, A. **Libras: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GURGEL, T. **Educação de surdos: a caminho do bilinguismo**. Curitiba: CRV, 2010.

HERNANDES, M. C. A. **Formação de professores e educação de surdos: desafios para a escola inclusiva**. São Paulo: Plexus, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. **Língua de sinais e educação básica: reflexões sobre o ensino de Libras na escola**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 467–480, 2011.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes de Libras**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163–184, 2006.

LODI, A. C. B. **Língua de sinais na educação de surdos: princípios para a prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–38.

MOURA, M. C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2021. p. 13–26.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTO, K. S.; NERI, J. C. de J.; SANTOS, R. E. dos; SANTANA, L. S. A incorporação do laboratório de informática na prática pedagógica dos docentes do Colégio Estadual José Palles Sobrinho (CEJPS). **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 102, p. 32–56, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.102.32-56>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5841>. Acesso em: 1 mar. 2026.

PORTO, K. S.; SANTANA, L. S. Aulas de streaming: recurso e estratégia didática no ensino à distância de matemática. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 4, n. 5, p. 33–40, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/5616>. Acesso em: 1 mar. 2026.

PORTO, K. S.; SANTANA, L. S.; SOARES NETO, A. O.; BORGHI, I. S. M. Aprendizagem da matemática em aulas de streaming: uma análise à luz das teorias da transposição didática e da transposição informática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, v. 11, n. 1, p. 27–47, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26843/rencima.v11i1.1339>. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/1339>. Acesso em: 1 mar. 2026.

PORTO, K. S.; AMANTES, A. O entendimento de surdos e ouvintes sobre conceitos de Cinemática em um estudo dirigido. **Revista Práxis**, v. 13, n. 25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v13.n25.1341>. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/1341>. Acesso em: 1 mar. 2026.

PORTO, K. S.; DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. Educação do campo e inclusão de alunos com deficiência: percepções e práticas docentes. **Educação em Foco**, v. 24, n. 42, p. 110–133, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v24i42.4836>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/4836>. Acesso em: 1 mar. 2026.

PORTO, K. S.; SANTANA, L. S. As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica e suas contribuições na aprendizagem de estudantes surdos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 31, e15348, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v31.15348>. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/15348>. Acesso em: 1 mar. 2026.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, S. L.; DUBOC, M. J. O.; PORTO, K. S. Docência no ensino superior em tempos de inclusão educacional: um convite à reflexão. **Revista Educação, Cultura**

e **Sociedade**, v. 10, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30681/ecs.v10i2.3903>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8653>. Acesso em: 1 mar. 2026.

RIBEIRO, S. L.; PORTO, K. S.; DUBOC, M. J. O. A (in)visibilidade da violência no cotidiano escolar dos alunos cegos. **Revista Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, e10086, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.10086>. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10086>.

Acesso em: 1 mar. 2026.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, C. (org.). **Uma perspectiva sócio-histórica da educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 10.05.2026
Aprovado em: 10.08.2026