

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

ISAÍAS DOS SANTOS ILDEBRAND

**LIBRAS, EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES DE MAGISTÉRIO:
*PRÁTICAS FORMATIVAS E PRODUÇÕES PEDAGÓGICAS COM O APOIO DO
DESIGN THINKING***

São Leopoldo

2025

Isaiás dos Santos Ildebrand

**LIBRAS, EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES DE MAGISTÉRIO:
*PRÁTICAS FORMATIVAS E PRODUÇÕES PEDAGÓGICAS COM O APOIO DO
DESIGN THINKING***

Tese apresentada como requisito para obtenção de título de
Doutor em Linguística Aplicada pelo do Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2025

I27L

Ildebrand, Isaías dos Santos.

Libras, educação de surdos e inclusão na formação de estudantes de magistério : práticas formativas e produções pedagógicas com o apoio do design thinking / por Isaías dos Santos Ildebrand. – 2025.

186 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2025.

“Orientadora: Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Linguística aplicada. 2. Língua brasileira de sinais (Libras). 3. Educação de surdos. 4. Formação de professores. 5. Design thinking. 6. Estudantes. I. Título.

CDU: 800.954:371.13

ISAÍAS DOS SANTOS ILDEBRAND

**"LIBRAS, EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES DE MAGISTÉRIO: PRÁTICAS FORMATIVAS E PRODUÇÕES
PEDAGÓGICAS COM O APOIO DO DESIGN THINKING"**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADO EM 28 DE AGOSTO DE 2025

BANCA EXAMINADORA

**PROF. DR. VINICIUS MARTINS FLORES - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. SIMONE WEIDE LUIZ - IFRS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



**PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

Dedico esta tese ao sinal que resiste, à escrita que escapa, à linguagem que pulsa onde o mundo não quer escutar.

AGRADECIMENTOS

A construção desta tese foi atravessada por encontros, colaborações e partilhas que marcaram profundamente minha trajetória. Agradeço, primeiramente, a cada participante e colaborador que integrou este estudo: estudantes, professores especialistas, instituições parceiras e todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esta pesquisa se realizasse. Seus saberes, práticas e escutas foram fundamentais para a produção de conhecimento comprometido com a inclusão e a escola.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, expressei minha imensa gratidão. Mais do que orientadora, foi mentora atenta e generosa, compartilhando projetos, escritas, escuta e saberes que ultrapassam os limites da academia e se tornam aprendizados para a vida. Sua presença, orientação, ética e afeto foram imprescindíveis neste percurso formativo.

Agradeço imensamente à banca avaliadora, composta pelo professor Dr. Vinicius Martins Flores e pelas professoras Dra. Simone Weide Luiz e Dra. Cristiane Maria Schnack, cujas leituras atentas, provocações teóricas e escutas generosas contribuíram de maneira singular para o aprofundamento desta pesquisa. Suas palavras, sugestões e inquietações ampliaram as margens desta tese e possibilitaram que ela se tornasse ainda mais sensível às complexidades que envolvem a linguagem, a formação docente e os sentidos da inclusão. A vocês, minha gratidão pela disponibilidade, pelo rigor e pela atenção com que acolheram este trabalho e ajudaram a reinscrevê-lo no tempo da pesquisa e da vida.

Agradeço à minha família, especialmente aos meus pais e irmãos, que sempre acreditaram no valor da educação como um bem inegociável e incentivaram, com firmeza e amor, cada passo do meu caminho. Ao meu parceiro de vida, Tiago Joriz, minha gratidão profunda pelo amor, paciência, cuidado e presença constante nos momentos de construção, dúvida e superação.

Aos estudantes do Curso Normal, aos professores especialistas e às instituições que participaram da formação, meu agradecimento pela confiança e engajamento. Vocês ajudaram a dar vida ao que aqui se escreve, colaborando com uma formação que se quis dialógica, ética e comprometida com a prática pedagógica.

Aos colegas de trabalho e amigos com quem partilhei alegrias, angústias e conquistas deste tempo de doutorado, agradeço pela companhia e pelas redes de apoio construídas.

Às escolas por onde passei, que me formaram como professor e pesquisador, meu reconhecimento.

Agradeço profundamente a todos(as) os(as) professores(as), estudantes e colaboradores(as) que, ao longo dos anos, integraram o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Com compromisso acadêmico, sensibilidade ética e abertura ao diálogo, cada um(a) contribuiu para a construção de um programa de excelência, plural e comprometido com as transformações sociais por meio da linguagem. Foi nesse espaço que encontrei provocações teóricas, acolhimento humano e oportunidades de formação que marcaram minha trajetória como pesquisador e educador. A cada encontro, disciplina, orientação e partilha, minha gratidão sincera.

Por fim, agradeço àqueles que vivem à margem, cujas vozes e línguas muitas vezes são silenciadas. Esta tese também é por vocês, para que sejam ouvidos e para que suas formas de linguagem sejam reconhecidas e legitimadas como parte da vida e do mundo.

Sumário

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO: O PONTO DE PARTIDA..... | 13 |
| 2. LIBRAS, EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO: TEMAS EMERGENTES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARA A LINGUÍSTICA APLICADA..... | 19 |
| 2.1 Libras na formação docente para a potencialização da Cultura Surda na escola | 34 |
| 2.2 Práticas formativas para professores na perspectiva da inclusão e da linguagem..... | 42 |
| 2.3 Uso do <i>design thinking</i> na construção de práticas formativas e pedagógicas | 52 |
| 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA..... | 61 |
| 3.1 Produção e desenvolvimento da proposta de formação " <i>Mãos Que Ensinam</i> " | 64 |
| 3.2 Interações iniciais, contato com os participantes e considerações éticas | 69 |
| 3.3 Considerações sobre a análise de dados implementada..... | 73 |
| 4. ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO “ <i>MÃOS QUE ENSINAM</i> ” | 76 |
| 4.1 DESCOBERTA: Características dos estudantes participantes – aspectos sobre a aplicação do questionário de informações gerais e práticas de acessibilidade e inclusão..... | 84 |
| 4.1.1 – Aspectos demográficos..... | 85 |
| 4.1.2 – Escolarização e vivências | 87 |
| 4.1.3 – Opiniões e percepções | 92 |
| 4.2 INTERPRETAÇÃO: laboratórios de aprendizagem e contatos com a Libras, a cultura surda e a inclusão..... | 95 |
| 4.2.1 “[...] Dá pra gente realmente adaptar as nossas aulas para incluir eles de alguma forma?”: pensando na surdez, na aquisição da linguagem e nos contatos com a Libras | 100 |
| 4.2.2 “[...] Mesmo que não haja um aluno surdo, é importante que de modo geral as crianças adquiram uma noção sobre a Libras, assim como sua importância. Seria bacana trazer como curiosidade[...]”: ampliando o vocabulário | 106 |
| 4.2.3 “[...] Com esse contato com a professora surda pude perceber, através das vivências | |

| | |
|---|-----|
| dela, que falta o contato da Libras no ensino das escolas da região e que eu posso buscar isso para fazer diferença na minha sala de aula[...]”: conhecendo o mundo de uma pessoa surda..... | 110 |
| 4.2.4 “[...] Na formação do magistério, para preparar os profissionais para uma atuação mais eficaz nas escolas com crianças/estudantes surdos, seria interessante promover uma carga horária maior, que permita a pesquisa e conseqüentemente o desenvolvimento de projetos que visem diminuir as lacunas na educação para crianças surdas [...]”: o ensino de Língua Portuguesa para surdos | 117 |
| 4.2.5 “[...]Através do PEI, podemos identificar as habilidades que o aluno precisa trabalhar e através disso fazer um plano para que essa habilidade seja trabalhada em uma proposta com a turma, onde esse aluno será incluído. [...]”: educação especial e inclusiva na formação de professores | 125 |
| 4.3 IDEACÃO: laboratórios de ideias e soluções pedagógicas..... | 132 |
| 4.4 EXPERIMENTAÇÃO: oportunidades de construção e integração de práticas pedagógicas | 141 |
| 4.4.1 Construção de um Livro Bimodal (Libras e Língua Portuguesa)..... | 144 |
| 4.4.2 Atividade com Alfabeto Manual e Língua Portuguesa | 148 |
| 4.4.3 Educação Física com Libras: Brincadeira com numerais e do Elefante Colorido | 152 |
| 4.4.4 Uso do Alfabeto Manual na Sala de Aula | 160 |
| 4.4.5 Reflexões sobre a Fase de Experimentação..... | 163 |
| 4.5 EVOLUÇÃO: contextualização e reflexões críticas sobre as produções | 165 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 174 |
| Referências | 178 |

RESUMO

A Linguística Aplicada, ao articular linguagem, educação e desenvolvimento humano, tem contribuído para refletir criticamente sobre práticas pedagógicas voltadas à Educação de Surdos. No contexto da comunidade surda, estudos indicam que o pouco contato com a Libras e de estudos específicos em cursos de formação docente dificultam a construção de mediações escolares efetivas e situadas. Embora a legislação brasileira reconheça a Libras e estabeleça sua obrigatoriedade na formação de professores, ainda persistem desafios quanto ao seu ensino e aprendizagem, tanto como segunda língua para falantes de línguas orais quanto como primeira língua para os surdos. Neste cenário, a pesquisa investigou o desenvolvimento de uma formação adicional voltada a estudantes de magistério de nível médio, estruturada a partir do *design thinking* educacional. A abordagem qualitativa e o delineamento de pesquisa participante permitiram analisar questionários e produções elaboradas em laboratórios formativos. A formação ampliou a compreensão dos estudantes sobre a Libras, Educação de Surdos e Inclusão, ao mesmo tempo em que qualificou suas práticas pedagógicas e linguísticas. As produções dos participantes, como livros digitais bimodais, atividades com o alfabeto manual, jogos em Libras e propostas interdisciplinares, demonstraram a articulação entre teoria e prática e a potência dessa formação para a construção de práticas docentes mais atentas à presença da língua de sinais nas escolas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Libras. Educação de Surdos. Formação de Professores. *Design Thinking*.

ABSTRACT

Applied Linguistics, by articulating language, education, and human development, has contributed to critical reflections on pedagogical practices related to Deaf Education. In the context of the deaf community, studies indicate that limited contact with Libras (Brazilian Sign Language) and the absence of specific studies in teacher education programs hinder the development of effective and situated school mediations. Although Brazilian legislation recognizes Libras and mandates its inclusion in teacher education, challenges still persist regarding its teaching and learning - both as a second language for speakers of oral languages and as a first language for deaf individuals. In this context, the study investigated the development of an additional training course aimed at secondary-level teacher education students, structured through educational design thinking. A qualitative approach and a participatory research design enabled the analysis of questionnaires and productions developed in formative laboratories. The training served as a pathway that expanded students' understanding of Libras, deafness, and deaf education, while also enhancing their pedagogical and linguistic practices. The participants' productions - including bimodal digital books, activities using the manual alphabet, educational games in Libras, and interdisciplinary proposals - demonstrated the articulation between theory and practice and the potential of this training to foster teaching practices more attentive to the presence of sign language in schools.

Keywords: Applied Linguistics. Libras. Deaf Education. Teacher Education. Design Thinking.

1. INTRODUÇÃO: O PONTO DE PARTIDA

Esta pesquisa surge da necessidade de entender e de identificar contribuições sobre os efeitos da Libras, Educação de Surdos e Inclusão no processo formativo de estudantes do magistério - nível médio, em seu processo de formação inicial, já que poucas são as pesquisas que olham para esse contexto (Pereira; Cervi, 2019; Ildebrand, 2022), a fim de potencializá-la e fortalecê-la. Conforme pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos que se preocuparam com o desenvolvimento das pessoas surdas em suas diferentes perspectivas (Muck, 2009; Didó, 2012; Chiella, 2015; Maquieira, 2018; Ildebrand, 2020; Steyer, 2020; Bandeira, 2020; Oliveira, 2021), reforça-se a pertinência de se (re)pensar o ensino e a aprendizagem, em especial, de Libras, Educação de Surdos e Inclusão na formação inicial do professor, a fim de motivar práticas sociais e abordagens com o intuito de minimizar os problemas que se instauram na escolarização da criança surda. Essa necessidade de se (re)pensar a formação de professores, especialmente professores ouvintes, no contexto da Libras, tem força para conectar um caminho viável na pesquisa em Linguística Aplicada, porque, como destaca Steyer (2020), os professores ouvintes, quando começam a trabalhar com a comunidade surda, sentem dificuldades no ensino de língua, além de destacar barreiras na produção e na utilização de materiais didáticos acessíveis a essa população.

As pesquisas com a população surda no âmbito da Linguística Aplicada e da Educação (Muck, 2009; Didó, 2012; Chiella, 2015; Maquieira, 2018; Ildebrand, 2020; Steyer, 2020; Oliveira, 2021) foram desenvolvidas com o apoio do grupo de pesquisa *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: relações entre fala e escrita*, olhando atentamente para as relações e práticas sociais constituídas por meio da linguagem em diferentes contextos, como exemplo a escola de surdos. Para tanto, ampliar o escopo das pesquisas desenvolvidas pelo grupo é uma forma de fortalecer os percursos transdisciplinares e interdisciplinares em que a Libras, a Educação de Surdos e a Inclusão se inserem e podem se inserir. Além do grupo de pesquisa Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, o projeto *Língua de Sinais e Línguas Orais: potencialidades na escolarização de surdos*, coordenado pela Professora Doutora Cátia de Azevedo Fronza, destaca a relevância de fortalecer contextos de aprendizagem que oportunizem ao surdo desenvolver suas potencialidades, tendo como objetivo principal, em parceria com professores/as de escolas de surdos do ensino fundamental, o de *selecionar, (re)avaliar e elaborar propostas (recursos e materiais didáticos) para o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita*, a partir da perspectiva de educação bilíngue que considera

as especificidades do surdo e sua cultura surda, defendendo o uso da Libras como primeira língua, a língua por meio da qual o conhecimento de mundo e da língua portuguesa é adquirido.

Nesse contexto de investigação e reflexão, oportuniza-se espaço à formação de professores que poderão atuar com essa população, se valendo do arcabouço da Linguística Aplicada enquanto área transdisciplinar que olha para a linguagem e as suas formas situadas de fomentar o desenvolvimento (Moita Lopes, 1996, 2006). Para tanto, nesta pesquisa, o olhar se voltou às interações de uma formação adicional com foco na Libras e Educação de Surdos, com a participação de estudantes que se encontravam no processo de formação de professores de magistério de nível médio, para que pudessem compreender mais sobre o universo e as condições de aprendizagem, em maior parte, da comunidade surda, refletindo sobre seus possíveis modos de atuação numa perspectiva inclusiva e mais próxima da realidade dos surdos.

Esta tese insere-se do campo da LA, mais especificamente, ao processo de ensino/aprendizagem de língua(s). Inserido na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, reflete sobre a Libras na escolarização de estudantes falantes de línguas orais, promovendo a língua de sinais, a língua portuguesa e produzindo recursos didáticos/linguísticos, a fim de fortalecer a aprendizagem dessa língua minoritária¹. O foco sobre Libras, Educação de Surdos e Inclusão na escolarização e no processo formativo de estudantes ouvintes em processo de formação de professores de nível médio, traz à tona o potencial de aulas de língua adicional desses estudantes como lugar inclusivo e acolhedor à língua da comunidade surda. As ideias são decorrentes também da trajetória profissional do autor como professor de Libras e de Língua Portuguesa. Ao longo do percurso investigativo, foram incorporadas contribuições de pesquisas anteriores sobre línguas minoritárias, ensino de Libras para ouvintes e abordagens da Linguística Aplicada. Esses elementos fundamentaram a formulação das seguintes perguntas de pesquisa:

¹ Neste trabalho, a Libras é compreendida como uma língua minoritária — ou minorizada — por ocupar uma posição periférica em relação à língua portuguesa, majoritária no Brasil. Conforme Limberger *et al.* (2020), com base em Altenhofen (2013), línguas minoritárias são aquelas que, embora legítimas e funcionalmente completas, são socialmente marginalizadas em contextos em que predomina uma língua hegemônica. No caso brasileiro, o português é utilizado na educação, na mídia e em instâncias jurídicas, enquanto a Libras, mesmo reconhecida pela Lei n. 10.436/2002, ainda enfrenta invisibilização institucional. A Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias (CONSELHO DA EUROPA, 1992) também contribui para essa definição ao caracterizar línguas minoritárias como aquelas tradicionalmente faladas por grupos numéricos menores, cuja língua oficial do território não é a mesma. Dessa forma, ao ser falada por uma minoria linguística e culturalmente marcada, a Libras é situada como uma língua minoritária e minorizada em relação à ordem linguística dominante.

1. Qual o papel de uma formação adicional sobre a Libras para estudantes ouvintes matriculados em um curso normal/magistério de nível médio em sua trajetória de formação?
2. De que maneira o *design thinking* utilizado na formação adicional de estudantes ouvintes do Curso Normal, contribui para a constituição de práticas de linguagem mediadas pela Libras e para sua formação docente?

No primeiro questionamento, abarcam-se aspectos fundamentais sobre a inclusão da Libras, da educação de surdos e da formação de professores em nível médio no Brasil, destacando a relevância da formação inicial nesse contexto. Com base em estudos de Pereira e Cervi (2019) e Ildebrand (2022), que apontam a escassez de investigações voltadas para essa temática, este estudo busca contribuir para o fortalecimento do processo formativo desses futuros docentes. A pesquisa é orientada pela preocupação em repensar o papel da Libras na escolarização de estudantes ouvintes, considerando as lacunas observadas em práticas pedagógicas e materiais didáticos que favoreçam a inclusão da comunidade surda (Steyer, 2020).

A segunda pergunta de pesquisa explora a utilização de uma abordagem colaborativa no processo de ensino-aprendizagem da Libras para ouvintes, avaliando sua capacidade de fomentar práticas pedagógicas inclusivas. O estudo pretende verificar se o uso de métodos colaborativos, que priorizam a troca de experiências e a construção conjunta de saberes, pode impactar positivamente a formação de futuros professores. Esse enfoque dialoga diretamente com as abordagens teóricas defendidas por Moita Lopes (1996, 2006) e Steyer (2020), que destacam a importância de metodologias que transcendam a mera transmissão de conteúdos e promovam o protagonismo dos alunos no processo formativo. Entende-se que a pesquisa tem o potencial de prover aos estudantes de cursos de magistério, por meio de formações on-line colaborativas, um olhar mais crítico e inclusivo em relação à educação de surdos, ao mesmo tempo em que aprimoram suas habilidades profissionais para lidar com a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Para estabelecer uma conexão entre as perguntas de pesquisa e os objetivos deste estudo, é preciso reconhecer que essas questões procuram elucidar o impacto da formação on-line em Libras e o uso de abordagens colaborativas no desenvolvimento das práticas docentes. Na presente pesquisa, a abordagem colaborativa é compreendida como um processo formativo horizontal, no qual estudantes de Magistério em formação e professores especialistas compartilham práticas e percepções na construção de saberes, por meio do diálogo e da autoria

de propostas pedagógicas. Essa concepção se ancora nos pressupostos da Linguística Aplicada crítica (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006), que reconhece a linguagem como prática social situada e defende a interlocução entre diferentes sujeitos como via para intervir criticamente em contextos educacionais. Tal perspectiva ganha força nas contribuições de Ildebrand (2021), que traz a colaboração entre professor e estudante como ponto central para mediar o planejamento pedagógico com base no repertório sociocultural do estudante. Entende-se, para tanto, que a abordagem colaborativa não apenas desloca a centralidade do modelo transmissivo para uma prática dialógica, mas também reafirma o compromisso da formação docente com as diversidades presentes na escola.

Diante disso, compreende-se que os objetivos desta pesquisa foram delineados com base nessas inquietações, sendo o objetivo geral:

- Apresentar e analisar o desenvolvimento de uma formação on-line para estudantes do curso normal de nível médio explorando a Libras e a Cultura Surda, utilizando uma abordagem colaborativa como estrutura para organizar a formação on-line, a fim de qualificar as percepções e práticas docentes desses estudantes.

Através deste estudo, pretende-se, especificamente:

- Descrever e analisar uma proposta de formação on-line envolvendo a Libras e a Cultura Surda com um grupo de estudantes do curso normal/magistério.
- Investigar como a Linguística Aplicada e o *design thinking* podem fundamentar a estruturação e a implementação de uma formação on-line sobre Libras e Cultura Surda, analisando as escolhas metodológicas e os princípios teóricos que orientam essa organização.
- Analisar como as práticas de ensino-aprendizagem inseridas na perspectiva da Libras para ouvintes e sob a ótica da formação de professores podem contribuir para a formação docente e no desenvolvimento do surdo.
- Mapear e avaliar produções/produtos desenvolvidos no processo de *Experimentação* pelos estudantes durante a formação on-line, verificando como a formação fortalece o ensino-aprendizagem da Libras como L2, bem como fomenta ações voltadas para ampliar o uso da Libras, colocando os futuros professores como protagonistas de suas produções e aprendizagens.

Compreende-se que os objetivos delineados neste estudo estabelecem uma relação direta com a necessidade de investigar a formação docente em diferentes contextos, especialmente no que se refere à inserção da Libras nas práticas pedagógicas. Observa-se que a pesquisa busca não apenas compreender o impacto dessa formação on-line na trajetória dos estudantes, mas também analisar de que maneira os referenciais da Linguística Aplicada, da Formação de Professores e dos Estudos Surdos podem fundamentar as escolhas metodológicas e teóricas envolvidas na estruturação dessa proposta. Sendo assim, destaca-se que a pesquisa se propõe a preencher parte desse vazio ao examinar como a aprendizagem colaborativa e o *design thinking* educacional podem contribuir para estruturar uma formação mais dinâmica e acessível. Dessa forma, espera-se que os objetivos estabelecidos orientem para reflexões futuras sobre a qualificação docente e o fortalecimento da educação para surdos.

Perante essas considerações, esta tese, que se estrutura em cinco partes interdependentes, assume a inserção da Libras na formação docente e suas implicações para a educação de surdos. A introdução, que estabelece o panorama inicial do estudo, apresenta os desafios da inclusão, aspectos de formação de professores e a organização do estudo. Após esta introdução, a revisão teórica, considerada como segunda parte da tese, explora o crescimento da Linguística Aplicada no Brasil, destacando como esse campo contribui para o desenvolvimento de abordagens com a Libras na Escola. Estudos como os de Celani (1992), Souza e Barcelos (2016) Araújo (2020), que discutem o papel da Linguística Aplicada na formação de professores, foram fundamentais para a compreensão do ensino e da adaptação curricular voltada para alunos surdos.

A terceira parte, que detalha a metodologia e as estratégias utilizadas na pesquisa, apresenta a formação "*Mãos Que Ensinam*" planejada (Ildebrand; Fronza, 2023) e concebida para os estudantes de magistério, a fim de aproximá-los da Libras e de processos que envolvam a promoção da inclusão educacional no ano de 2023. A abordagem metodológica, que combinou elementos qualitativos, incluindo estratégias de intervenção pedagógica, permitiu analisar como os participantes estudantes se apropriaram das ações formativas e desenvolveram materiais acessíveis. A quarta parte do estudo, dedicada à análise dos dados, organiza as informações coletadas em cinco categorias principais: *Descoberta*, *Interpretação*, *Ideação*, *Experimentação* e *Evolução*. Essa categorização permitiu compreender como a formação foi estruturada, ao mesmo tempo em que possibilitou o acesso a excertos de reflexões dos participantes — professores e estudantes de Magistério — e a um conjunto expressivo de produções elaboradas ao longo do processo formativo. Tais produções incluem materiais didáticos, registros narrativos e soluções didáticas concebidas a partir da perspectiva de futuros

docentes sobre a Libras e a inclusão, revelando o potencial transformador dessas experiências sobre suas práticas pedagógicas e sua atuação escolar. Essas criações, mobilizadas como parte do corpus empírico desta tese, também apontam caminhos para investigações futuras. Por fim, as considerações finais, que sintetizam os principais achados do estudo, destacam os avanços obtidos e os objetivos alcançados, bem como as limitações decorrente de períodos² emergentes e urgentes na realidade humana.

Frente a essas perspectivas, apresentam-se, na próxima seção, os fundamentos teóricos, com base em Muck (2009), Chiella (2015), Silva (2015), Souza e Barcelos (2016), Maquieira (2018), Ildebrand (2020), Steyer (2020) e Oliveira (2021), entre outros, que destacam a importância de repensar o ensino e a aprendizagem da Libras, além do foco na Educação de Surdos na formação inicial de professores e na sociedade para promoção de práticas inclusivas. A partir desses estudos, ressalta-se a necessidade de preencher uma lacuna na formação de professores, a fim de compreender e melhorar os efeitos desses saberes na formação e escolarização de estudantes do magistério de nível médio.

² A pesquisa foi atravessada por eventos de grande impacto social e humano, como a pandemia de COVID-19 (2020–2022), que impôs o isolamento social e a migração abrupta para formatos digitais, e pelas catástrofes ambientais ocorridas no Rio Grande do Sul (2023–2024), especialmente as enchentes, que afetaram diretamente instituições de ensino, comunidades e os próprios participantes do estudo.

2. LIBRAS, EDUCAÇÃO DE SURDOS E INCLUSÃO: TEMAS EMERGENTES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARA A LINGUÍSTICA APLICADA

Esta seção dedica-se a explorar os entrelaçamentos entre a Libras, a Educação de Surdos e os desafios contemporâneos da inclusão, com especial atenção à formação de professores em nível médio. Para tanto, parte-se da compreensão da Libras como uma língua de minoria linguística e cultural, cujas implicações educacionais ultrapassam o ensino instrumental da língua. Em seguida, analisa-se o campo da Linguística Aplicada como referencial teórico e político capaz de sustentar práticas educativas sensíveis à diferença linguística e às múltiplas formas de aprender e ensinar. A partir desse diálogo, a seção avança para discutir os fundamentos e as possibilidades do *design thinking* como abordagem formativa que favorece práticas colaborativas e situadas no ensino de Libras para (professores) ouvintes. E, assim, retomam-se os aportes da Linguística Aplicada para refletir sobre os impactos dessas propostas no contexto da formação docente, sinalizando tensões, potências e caminhos possíveis.

A partir da revisão teórica, destaca-se o papel transformador da Linguística Aplicada (LA), que não apenas reflete sobre os processos de ensino-aprendizagem, mas também propõe intervenções que modificam o cenário educacional, especialmente no que tange à inclusão de línguas minoritárias, como a Libras. Para tanto, é notável o espaço que a LA vem conquistando nas pesquisas no Brasil (Souza; Barcelos, 2016; Ostermann; Guimarães, 2019; Silva; Makalela, 2025). De forma mais específica e recorrendo às bases da LA, nas contribuições acadêmicas de Celani (1992, 1998), encontramos considerações que provocam o leitor a pensar na e o papel da Linguística Aplicada e vê-la como o “ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade” (Celani, 1992, p. 19). Tal premissa é perceptível nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: relações entre fala e escrita*, indicando que a linguagem tem a capacidade de transformar realidades e provocar o desenvolvimento humano, em especial, das populações marginalizadas, como a comunidade surda (Muck, 2009; Didó, 2012; Giordani, 2012; Chiella, 2015; Maquieira, 2018; Ildebrand, 2020; Steyer, 2020; Oliveira, 2021). Logo, compreendemos que os estudos da linguagem possuem fundamental relevância para os contextos de pesquisa e ensino, pois, na e pela linguagem podemos *transformar/modificar/intervir* a/na realidade que nos encontramos.

A Linguística Aplicada (LA) tem, de fato, ampliado seu campo de influência no Brasil, não apenas por meio de seu crescimento nas pesquisas, mas também por seu impacto em contextos sociais e educacionais. A citação de Celani (1992, 1998), ao descrever a Linguística

Aplicada como o espaço em que as diferentes abordagens sobre a linguagem se articulam e se concretizam em práticas reais, reforça a ideia de que a Linguística Aplicada não é apenas um campo teórico, mas um espaço de ação e intervenção, onde, como destacam Araújo (2020), Silva e Makalela (2025), é possível reconhecer os modos de ser, saber e agir que emergem de sujeitos historicamente silenciados. Esse conceito é fundamental quando pensamos na educação de surdos e na inclusão de minorias linguísticas, como é o caso da comunidade surda. A linguagem, nesse contexto, não é apenas um meio de comunicação, mas um veículo de transformação social, especialmente em contextos historicamente marginalizados.

A transformação que a Linguística Aplicada propõe é, essencialmente, a interseção entre a teoria e a prática, com a linguagem atuando como um agente de mudança. A noção de que a linguagem pode provocar o desenvolvimento humano, como indicado pelas pesquisas sobre a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, é central para entender a relevância dessa disciplina. No caso da comunidade surda, essa transformação é ainda mais crítica, uma vez que a Libras, como língua natural dos surdos no Brasil, é frequentemente marginalizada nas práticas sociais e educacionais (Lacerda; Góes, 2000; Laplane, 2007; Rossi, 2010; Ildebrand, 2020). Ao abordar a linguagem como um fenômeno social e cultural, a Linguística Aplicada proporciona uma lente através da qual podemos questionar e intervir nas desigualdades linguísticas e educativas, propondo soluções inclusivas que transcendam a mera adaptação curricular.

Os estudos citados (Muck, 2009; Didó, 2012; Chiella, 2015; Maquieira, 2018; Ildebrand, 2020) reforçam a necessidade de uma abordagem que não se limite a adaptar o conteúdo escolar, mas que considere a língua de sinais como parte integral do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a crítica à marginalização da Libras se alinha com as reflexões de Souza e Barcelos (2016), que afirmam que a Linguística Aplicada deve considerar as práticas linguísticas de populações marginalizadas, como a comunidade surda, como centrais no debate sobre inclusão. Através dessa lente, a Linguística Aplicada torna-se um espaço para criticar e transformar as políticas linguísticas e educacionais que ainda não consideram adequadamente a presença e as necessidades da comunidade surda.

Nesse contexto, a relevância social da Linguística Aplicada se torna evidente, especialmente ao abordar a questão da educação de surdos (Muck, 2009; Didó, 2012; Chiella, 2015; Maquieira, 2018; Ildebrand, 2020; Steyer, 2020; Oliveira, 2021). A Libras, embora reconhecida no Brasil pela Lei n. 10.436/2002 e pelo Decreto n. 5.626/2005, ainda enfrenta inúmeros desafios em termos de implementação prática e de aceitação social. Muitas vezes, os sistemas educacionais não estão equipados para atender adequadamente os alunos surdos, e a formação de professores em Libras é insuficiente. A falta de uma abordagem crítica e prática

sobre como a Libras deve ser integrada ao currículo escolar reflete uma lacuna entre a teoria (o reconhecimento legal da língua) e a prática educacional (sua marginalização no cotidiano escolar) (Thoma; Oliveira, 2015). Essa lacuna é algo que a Linguística Aplicada pode ajudar a preencher. Como um campo que se propõe a intervir nas realidades sociais, a Linguística Aplicada em o potencial de influenciar as políticas públicas, oferecendo soluções baseadas em pesquisas que abordam as necessidades reais da comunidade surda. A perspectiva de transformação social através da linguagem é especialmente relevante para o ensino de Libras, uma vez que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um marcador de identidade cultural para a comunidade surda.

Outro aspecto central da Linguística Aplicada no contexto da inclusão de surdos é a formação de professores. A educação bilíngue, como apontado por diversos autores (Muck, 2009; Maquieira, 2018; Ildebrand, 2020), é essencial para garantir que os professores estejam preparados para lidar com a heterogeneidade cultural e linguística na sala de aula. No entanto, a formação de professores no Brasil ainda enfrenta desafios significativos quando se trata de preparar os educadores para lidar com a Libras e com a comunidade surda. Muitas vezes, o ensino de Libras é relegado a um espaço periférico no currículo dos cursos de pedagogia e licenciatura, o que resulta em professores despreparados para atender adequadamente os alunos surdos (Giordani, 2012). Nesse sentido, a Linguística Aplicada pode servir como um campo de intervenção, propondo mudanças na formação inicial e continuada de professores.

A inclusão da Libras como parte integrante da formação docente não deve ser vista como uma opção, mas como uma necessidade para garantir a inclusão verdadeira nas escolas. Além disso, a Linguística Aplicada, enquanto campo teórico e indisciplinar, tem potencial auxiliar na elaboração de políticas públicas que garantam o acesso dos professores a uma formação adequada, bem como o desenvolvimento de recursos didáticos específicos para o ensino de Libras. A formação de professores precisa ir além da mera introdução à língua de sinais, e sim preparar os educadores para entenderem as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e equitativa.

A discussão sobre a inserção da Libras na educação também nos leva a refletir sobre a relação entre políticas linguísticas e políticas educacionais (Giordani, 2012; Thoma; Oliveira, 2015; Giroto; Martins; Lima, 2015). A inclusão de Libras no currículo escolar é uma questão de política linguística que deve ser integrada ao debate mais amplo sobre direitos linguísticos e direitos humanos. A marginalização das línguas de sinais, tanto no Brasil quanto em outros países, reflete uma hierarquia linguística que coloca as línguas orais em uma posição de superioridade. A Linguística Aplicada tem o potencial de questionar essa hierarquia, propondo

uma visão mais equitativa das línguas e promovendo a inclusão de línguas minoritárias nos contextos educacionais. Autores como Gesser (2012) e Valadão *et al.* (2016) destacam a importância de reconhecer as línguas de sinais não apenas como um meio de comunicação, mas como um símbolo de identidade cultural e de resistência. A LA, ao discutir as políticas linguísticas que regem a inclusão da Libras, promove um entendimento mais amplo das questões de poder que permeiam a escolha e o uso das línguas na educação. Isso implica não apenas reconhecer a importância da Libras, mas também criar condições para que ela seja ensinada de forma adequada e para que os alunos surdos possam se desenvolver plenamente, tanto no aspecto linguístico quanto no social e cultural.

No Brasil, aproximadamente 9,6 milhões de pessoas surdas utilizam a Libras como principal meio de comunicação, embora essa língua ainda seja frequentemente marginalizada (IBGE, 2010). As pessoas surdas ainda ficam em segundo plano, em comparação às pessoas ouvintes que usam a língua portuguesa (língua majoritária) para comunicação, dado que a Libras nem sempre é considerada nos espaços sociais e interacionais (Silva, 2015; Souza; Barcelos, 2016). Tal realidade se estende a estudos internacionais, mostrando que, mesmo com políticas e ações pedagógicas, as línguas orais predominam nas situações de aprendizagem e nos espaços disponibilizados para a promoção das línguas de sinais (Meulder *et al.*, 2019). O desconhecimento da Libras pela comunidade ouvinte é evidente (Quadros, 1997; Quadros; Karnopp, 2004; Gesser, 2012; Silva, 2015), com implicações no desenvolvimento das crianças surdas, porque estimativas internacionais denotam que 95% dessas crianças são filhas de pais ouvintes que não conhecem e minimizam os efeitos da Libras no percurso de vida de seus filhos (Skliar, 1998, 2001; Lopes; Santos, 2021).

A Libras, diante da existência de políticas públicas e legislações que a reconhece como língua da comunidade surda brasileira, ainda pode participar de ações pedagógicas e sociais na realidade do ouvinte. A Lei n. 10.436/2002, ao reconhecer a Libras, determina em seu art. 2º que o poder público deve apoiar o uso e a difusão da língua, e, em seu art. 3º, prevê a criação de formas institucionalizadas de incentivo, especialmente no atendimento e na comunicação em serviços públicos. Já o Decreto n. 5.626/2005 que, dos seus artigos 17 a 20, regulamenta a presença de tradutores e intérpretes de Libras em escolas, universidades e órgãos públicos. É pertinente apontar que o próprio ambiente midiático reflete esse cenário: a Libras nem sempre é incorporada de maneira ampla e acessível nos meios de comunicação de massa, como na televisão aberta, limitando o acesso da comunidade surda a informações cruciais, especialmente em momentos de crise, como foi a pandemia da COVID-19, quando as falhas na comunicação inclusiva ficaram evidentes (Pedrosa; Santos, 2022).

Essas barreiras revelam uma lacuna significativa entre a legislação e sua implementação prática. Ao colocar a Libras em segundo plano, as políticas educacionais e comunicacionais que favorecem o português, como língua majoritária e hegemônica, podem perpetuar a exclusão de uma parcela significativa da população brasileira. Surdos que utilizam a Libras como principal meio de comunicação frequentemente enfrentam barreiras na escola e nos espaços públicos, dificultando seu pleno desenvolvimento linguístico, social e cognitivo. Como resultado, a falta de suporte adequado gera consequências severas para a comunidade surda. Por exemplo, estudantes surdos que não têm acesso constante e qualificado à interpretação em Libras tendem a apresentar dificuldades no acompanhamento do conteúdo escolar, o que pode levar ao baixo desempenho acadêmico e ao isolamento social, como apontam estudos de Skliar (1998, 2001) e Lopes e Santos (2021).

Além do impacto na educação, a exclusão da Libras tem efeitos mais amplos na interação social dos surdos. Quando ouvintes, em sua maioria, não têm conhecimento ou habilidades em Libras, a comunicação entre surdos e ouvintes se restringe a situações formais e pontuais, como em atendimentos médicos com a presença de intérpretes ou em eventos específicos. Na vida cotidiana, essa barreira linguística reduz drasticamente as possibilidades de interação e troca, promovendo um distanciamento entre a comunidade ouvinte e a surda. A ausência de Libras nos espaços sociais impede que surdos tenham uma participação plena e igualitária na sociedade, limitando suas oportunidades de emprego, educação e interação social. Nesse contexto, Gesser (2012) aponta que o desconhecimento e a falta de contato com a Libras pelos ouvintes perpetuam estereótipos negativos sobre a surdez, muitas vezes associados à incapacidade ou à deficiência absoluta, o que só reforça as barreiras comunicacionais e sociais. A marginalização da Libras também impacta a forma como os surdos acessam informações cruciais. A escassez de tradutores e intérpretes nos meios de comunicação impede que a comunidade surda receba informações vitais, especialmente em situações de emergência ou nas transmissões de grandes eventos nacionais e internacionais.

A exclusão da Libras nos espaços sociais e interacionais, especialmente nas escolas, é um reflexo direto da falta de implementação prática das políticas de inclusão previstas na legislação brasileira. Embora a Lei n. 10.436/2002 e o Decreto n. 5.626/2005 prevejam a presença de intérpretes de Libras em instituições educacionais e em serviços públicos, na realidade, essa exigência é frequentemente ignorada ou insuficientemente aplicada. Um exemplo concreto dessa exclusão é a escassez de intérpretes em escolas públicas, mesmo nas que recebem alunos surdos. Há relatos frequentes de escolas sem profissionais habilitados para fazer a mediação comunicacional entre alunos surdos e professores ouvintes, o que compromete

gravemente o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Além disso, poucos materiais didáticos são desenvolvidos para apoiar a inclusão da Libras no currículo escolar, dificultando que os professores criem práticas pedagógicas realmente inclusivas que contemplem a comunicação em Libras como parte integrante da educação de surdos.

É preciso chamar atenção para o fato de que os sinais em Libras são formados por unidades mínimas ou parâmetros que se combinam: configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma das mãos e expressões não manuais, estas últimas envolvendo elementos faciais e corporais que contribuem para o significado e a entoação do discurso (Ferreira-Brito, 1995; Quadros; Karnopp, 2004; Ferreira, 2012). Esses parâmetros, que dizem respeito à fonologia da Libras, têm papel essencial na distinção do significado dos sinais (Ferreira-Brito, 1995; Quadros; Karnopp, 2004; Ildebrand, 2020). A configuração de mão refere-se à forma das mãos durante a produção do sinal. O ponto de articulação corresponde ao local do corpo ou ao espaço neutro em que o sinal é realizado, podendo situar-se na testa, no tronco ou no espaço à frente do corpo. O movimento refere-se ao deslocamento das mãos no espaço, podendo variar em tipo, direção e repetição. A orientação da palma indica o direcionamento das mãos, se voltadas para cima, para o interlocutor ou para si. As expressões não manuais, que envolvem movimentos faciais, olhar e postura corporal, têm função gramatical e prosódica, servindo para marcar perguntas, negações, intensidade ou emoções (Gesser, 2012; Valadão *et al.*, 2016). Para uma compreensão mais detalhada dos parâmetros e demais aspectos linguísticos da Libras, recomenda-se a leitura de Quadros e Karnopp (2004), cuja obra apresenta exemplos descritivos da fonologia e de outros níveis de análise da língua.

A variação em um ou mais desses parâmetros, como já comentado, pode alterar o sentido de um sinal, de modo equivalente ao que ocorre na mudança de um fonema para outro em línguas orais. Por isso, compreender a Fonologia da Libras também é pertinente para a formação docente, pois permite reconhecer que cada sinal carrega tanto uma forma visual específica quanto uma dimensão identitária e cultural, vinculada às experiências da comunidade surda.

Ao orientar os futuros professores, é importante destacar que pesquisar sinais e selecionar materiais requer atenção à origem e ao contexto em que foram produzidos, observando por quem, onde e em que circunstâncias esses sinais são utilizados. Essa análise permite reconhecer nuances expressivas, adequações comunicativas e escolhas próprias da comunidade surda. Assim, o trabalho pedagógico deve promover o contato com diferentes registros e variantes, apoiando-se tanto nos parâmetros fonológicos quanto em recursos tecnológicos e culturais que ampliem a compreensão dos estudantes sobre a diversidade linguística da Libras.

Além das especificidades linguísticas da Libras que merecem atenção, materiais didáticos que podem promover o aprendizado de línguas para surdos, quando elaborados de forma restrita, podem reforçar a padronização e desconsiderar a realidade sociolinguística vivenciada pela comunidade surda (Steyer, 2020). Para além de ensinar a estrutura linguística, esses materiais precisam contemplar variantes linguísticas e estimular reflexões críticas sobre tais variações. Incluir registros de sinais de contextos regionais ou culturais distintos contribui para ampliar o repertório linguístico dos aprendizes e legitimar a multiplicidade desses usos. Além disso, o contato com a variação prepara futuros professores para lidar com situações reais de sala de aula, nas quais estudantes surdos podem apresentar sinais diferentes dos que aparecem em cursos formais ou em outras fontes. Destaca-se, portanto, que a busca por materiais pedagógicos deve também considerar esse viés sociolinguístico, como uma das estratégias para promover ensino de Libras crítico e inclusivo (Valadão *et al.*, 2016; Silva, 2015).

Ainda com enfoque nos contextos de formação, o uso de tecnologias, como aplicativos de tradução e avatares digitais (*Hand Talk*, VLibras), tem se difundido como ferramenta de apoio ao ensino e à comunicação em Libras. Esses recursos apresentam limitações significativas quando analisados sob uma perspectiva da variação e da fonologia. Muitos sistemas não capturam nuances fundamentais, como expressões não manuais ou variantes regionais, oferecendo representação parcial e, por vezes, empobrecida da língua (Côrrea; Cruz, 2019; Araújo & Oliveira, 2021). Além disso, ao reduzir a Libras a sinais isolados, desconsidera-se seu caráter discursivo e situado, comprometendo o entendimento de contextos de uso autênticos. Isso evidencia a importância de não depender exclusivamente de tecnologias, mas de integrá-las criticamente em práticas pedagógicas que envolvam a comunidade surda e reconheçam a diversidade linguística. Assim, mais do que reproduzir sinais, a formação docente deve preparar futuros professores para questionar os limites desses recursos e propor usos mais inclusivos e contextualizados.

A ausência de intérpretes e materiais adequados não apenas limita o acesso dos surdos ao conteúdo curricular, mas também reproduz uma exclusão linguística dentro dos próprios espaços escolares, que deveriam, em teoria, ser os primeiros a garantir a equidade no acesso à educação (Rodrigues, 2017; Araújo, 2020; Felipe; Bulhões; Bulhões, 2020; Barbosa; Vieira; Souza, 2021; Lima; Oliveira, 2024). As práticas pedagógicas tradicionais, centradas na oralidade e na escrita da língua portuguesa, deixam de lado as especificidades da Libras, promovendo uma marginalização silenciosa, onde a língua de sinais é vista como secundária, e os surdos, como sujeitos que precisam se adaptar ao sistema ouvinte. Como observam Souza e

Barcelos (2016), essa marginalização reflete a hierarquia linguística em que a língua oral predomina, enquanto as línguas de sinais são tratadas como complementares, e não como o cerne da comunicação de uma comunidade linguística própria.

Além disso, a falta de suporte pedagógico para os professores que atuam com alunos surdos agrava ainda mais essa exclusão. Muitos professores, mesmo que bem-intencionados, não possuem formação adequada em Libras e enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para incluir essa língua visuoespacial em sala de aula. Isso leva a um ensino excludente, no qual os alunos surdos são forçados a acompanhar as aulas sem o suporte linguístico necessário, como intérpretes de Libras ou materiais adaptados.

Os materiais pedagógicos disponíveis também reforçam essa marginalização. A maioria dos recursos utilizados nas escolas é projetada exclusivamente para alunos ouvintes, e os poucos materiais voltados para a educação de surdos são insuficientes ou mal distribuídos. Não há uma cultura educacional consolidada em que o uso da Libras seja incentivado e valorizado como parte do cotidiano escolar, tanto nas atividades de ensino quanto na interação social entre alunos e professores. A falta de produção de livros didáticos bilíngues, vídeos educacionais em Libras e outros recursos pedagógicos voltados especificamente para os surdos é um sintoma desse problema. Quando esses materiais estão disponíveis, muitas vezes são limitados a disciplinas específicas ou a contextos muito restritos, o que não contribui para uma verdadeira inclusão. Essa marginalização também se reflete nas próprias práticas pedagógicas, que geralmente não são pensadas para incluir a Libras no processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, o uso do alfabeto manual ou de sinais para complementar as atividades escolares é raramente explorado, o que faz com que os alunos surdos não participem de forma ativa e engajada nas aulas. Como observado por Silva (2015), essa exclusão pedagógica afasta ainda mais os alunos surdos de um aprendizado significativo, onde poderiam se ver representados e incluídos nas práticas escolares diárias. Em vez disso, eles frequentemente são relegados ao papel de espectadores passivos em um ambiente que não considera suas necessidades linguísticas e culturais.

Essas constatações permitem reforçar a necessidade do conhecimento da Libras por parte da comunidade ouvinte, não só porque os ouvintes terão contato com uma língua visuoespacial, ampliando suas compreensões sobre as línguas (Gesser, 2012; Valadão *et al.*, 2016), mas porque, no contato com a língua do outro, conversas e debates sobre a cultura surda são acionados, evidenciando a necessidade de compreender o outro e não estigmatizá-lo pelo fato de usar e precisar de uma língua de modalidade distinta (Larrosa; Lara, 1998; Grosjean, 1994a, 1994b; Leite; McCleary, 2009; Ildebrand, 2020). Nesse cenário, estudos recentes (Ildebrand; Fronza; Luiz, 2020; Ildebrand, 2020) mostram que a Libras é capaz de modificar o

formato tradicional das aulas de língua portuguesa de estudantes ouvintes, pois, nesse contexto específico de aprendizagem de línguas (Português e Libras), estudantes foram mobilizados a intervir com projetos utilizando a abordagem *design thinking*, a fim de construir solução para problemas relacionados à comunidade surda se valendo da linguagem. Nesses estudos, evidenciou-se que a Linguística Aplicada pode advogar em prol da Libras, “minimizando as implicações para integrar e favorecer espaços a essa língua minoritária e fortalecendo possíveis interações entre surdos e ouvintes” (Ildebrand; Fronza; Luiz, 2020, p. 1166).

Nesse cenário, o *design thinking* desponta como uma abordagem de base local que favorece práticas e vivências aos estudantes e professores na construção de soluções voltadas à realidade sociolinguística da escola. Ao propor etapas baseadas na ação, essa abordagem valoriza a escuta, a observação, a compreensão do outro como ponto de partida e a produção de soluções para problemas reais. Estudos como os de Ildebrand (2020) e Ildebrand, Fronza e Luiz (2020) demonstram que, ao serem aplicadas no ensino da Libras como L2 para ouvintes, as práticas de *design thinking* ampliam o repertório linguístico dos estudantes e os levam a mobilizar repertórios e estratégias na produção de recursos para as pessoas surdas. A partir dessa perspectiva, o *design thinking* aproxima-se da Linguística Aplicada crítica (Moita Lopes, 2006), na medida em que ambos compreendem a linguagem como prática social situada e defendem a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo por meio do diálogo e da ação.

Essas ponderações destacam a importância da difusão da Libras entre os ouvintes, enfatizando seu papel não apenas como uma língua, mas como um veículo cultural que amplia a percepção sobre a coexistência de línguas e culturas. Gesser (2012) e Valadão *et al.* (2016) destacam que o aprendizado de uma língua visuoespacial como a Libras permite aos ouvintes uma nova compreensão sobre os diferentes modos de comunicação, promovendo uma visão mais abrangente das línguas. Isso também reforça o argumento de Larrosa e Lara (1998) e Grosjean (1994a, 1994b) sobre a necessidade de reconhecer e respeitar as identidades, como as identidades linguísticas, em vez de estigmatizar aqueles que utilizam modalidades comunicativas distintas. Ao trazer à tona a abordagem de Ildebrand (2020), que inclui o uso do *design thinking* para a criação de soluções pedagógicas inclusivas, o parágrafo destaca como a Linguística Aplicada (LA) pode ser um motor para a construção de espaços mais aberto à diversidade, onde as interações entre surdos e ouvintes são potencializadas. Essa abordagem criativa não apenas propõe uma educação mais adaptada às necessidades dos alunos surdos, mas também fortalece as conexões entre diferentes comunidades linguísticas. A Libras, nesse sentido, emerge para repensar a forma como as línguas são ensinadas e aprendidas, especialmente no contexto da língua portuguesa para ouvintes. Ao integrar a Libras nas práticas

educacionais, cria-se um ambiente mais acolhedor e inclusivo, como defendem Ildebrand, Fronza e Luiz (2020), que contribui para a superação das barreiras linguísticas e culturais, ampliando a participação social e promovendo uma educação mais justa.

Com base nessas fundamentações e recorrendo às considerações vindas da LA, uma vez que a população surda é expressiva no Brasil e nasce, consideravelmente, em famílias de pessoas ouvintes, acredita-se e sugere-se que as aulas de língua(s) de estudantes ouvintes podem ser um vetor para convocar conhecimentos e informações sobre a Libras aos falantes da língua oral portuguesa. Estes, futuramente, poderão ter filhos surdos, ser professores e até mesmo profissionais que atenderão a essa comunidade, como também estabelecer contato e interações com outros ouvintes e repercutir esses saberes sobre a língua e a cultura da comunidade surda. Além disso, o contato com a Libras pode ampliar as ações de professores nas perspectivas pedagógicas, minimizando situações que não potencializam os processos de aprendizagem da comunidade surda (Giroto; Martins; Lima, 2015; Ildebrand, 2022). Nesse viés, vale lembrar que a Lei n. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto n. 5.626/2005 (Brasil, 2005), reconhece e torna obrigatória a Libras na formação de professores em nível médio e superior. Dessa forma, estudantes de magistério nível técnico e licenciaturas de todo o Brasil, em seu processo de formação inicial, são contemplados com essa disciplina, a fim de minimizar ainda mais comprometimentos na escolarização das crianças surdas, além de se constituir como uma forma de assumir a educação bilíngue para os surdos, oportunizando maior visibilidade à escolarização desses indivíduos (Giroto; Martins; Lima, 2015).

A investigação do potencial da Libras nos espaços educacionais de ouvintes é relevante no cenário da LA, já que poucas discussões são evidenciadas na perspectiva dessa língua visuoespacial como L2 para falantes da língua portuguesa (Silva, 2012; Gesser, 2012; Valadão, 2017; Neigrames; Santos; Almeida, 2018; Rezende, 2020). Além das poucas discussões, é relevante salientar que processos didáticos e métodos de ensino precisam ser elaborados e divulgados (Pereira, 2009; Silva, 2012), focando na aprendizagem dessa língua visuoespacial como L2 para ouvintes; e em materiais que oportunizem espaço e orientações para conhecer e explorar a língua da comunidade surda no âmbito educacional (e para além dele). Logo, se torna necessário compreender esse campo de investigação que se debruça a analisar e descrever as práticas sociais com o uso da Libras (Pereira, 2009; Ferreira, 2019), já que eles são favoráveis a minimizar a exclusão dos surdos nas interações linguísticas, e o estudante ouvinte poderá conhecer essa cultura e essa língua já em seu percurso escolar a partir de estudos provocados nas aulas de língua materna, revelando e trazendo fatos sobre os efeitos da Libras como L2, problematizando e contribuindo para os estudos em Linguística Aplicada e levando a entender

como uma língua minoritária ‘*se comporta*’ nas aulas de língua majoritária de ouvintes (Ildebrand, 2020; Ildebrand; Fronza; Luiz, 2021).

Nas perspectivas práticas, como em contextos de alfabetização e Ensino Médio de ouvintes (Ildebrand, 2020; Ildebrand, 2021), destaca-se que o uso da Libras como objeto de aprendizagem nas aulas dos ouvintes tem oportunizado diferentes vivências, colocando o estudante em contato com uma cultura e língua diferente daquelas com as quais está acostumado. Neste contexto da alfabetização de ouvintes, valer-se da Libras enquanto recurso de aprendizagem fomentou o contato com tecnologias, leituras e práticas de escrita, e os estudantes nessa etapa de ensino elaboraram um livro infantil, onde puderam produzir um texto de forma colaborativa e adaptar esse livro tornando acessível em Libras. Além desse trabalho com a alfabetização, na dissertação de Ildebrand (2020), o foco esteve sobre a Libras na escolarização de estudantes ouvintes de Ensino Médio, colocando-os em contato com o *design thinking*. Por meio de tal abordagem, instigam-se estratégias e protótipos de forma empática para problemas reais das pessoas em diferentes situações e condições de vida. Essas práticas foram explanadas na pesquisa de mestrado de Ildebrand (2020), como anunciado, e compiladas em um artigo (Ildebrand; Fronza; Luiz, 2020) que valorizou a produção dos estudantes e os colocou como agentes protagonistas de protótipos capazes de minimizar barreiras vivenciadas no cotidiano da comunidade surda nas aulas de língua portuguesa.

No contexto da extensão, a Libras também esteve presente em uma formação para ouvintes da comunidade de Porto Alegre que estavam interessados em aprender Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa formação foi oportunizada para um público de (a maioria) professores que, em colaboração com o docente no curso, pensaram em um recurso didático-literário por meio de uma produção multimodal para utilizarem em suas aulas com seus estudantes ou conhecidos ouvintes, ampliando a repercussão da Libras para além do curso e colocando essa língua em suas realidades profissionais e pessoais. A formação rendeu um bom engajamento dos extensionistas e possibilitou pensar em um recurso didático-pedagógico – *livro multimodal valorizando a Libras* (Ildebrand; Flores, 2023).

Por falar em engajamento, a Libras parece ter um potencial para provocar interações com qualidade na formação de professores. Isso ficou esclarecido em uma prática desenvolvida com estudantes de formação de professores de nível médio de uma instituição privada localizada na região sul do Brasil (Ildebrand, 2022). Tal prática também contou com o apoio do *design thinking*, indicando que essa abordagem pode ser valorizada e utilizada para a construção de ações que fomentem a inovação na escola, bem como coloquem o estudante como protagonista da aprendizagem. Além do mais, refletir sobre a Libras na formação de professores

de nível médio é outra concepção que merece atenção, porque, além de aprenderem sobre essa língua, debates sobre inclusão também são repercutidos quando é preciso falar sobre e compreender as diferenças na sala de aula.

Considera-se, neste estudo, que a inclusão da Libras, da Educação de Surdos e dos saberes de inclusão na formação de estudantes ouvintes do magistério de nível médio constitui uma ponte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, favorecer a empatia e contribuir para a consolidação de estratégias e práticas sociais efetivas na formação docente. Além disso, tal proposta formativa configura-se como um caminho possível para a superação de estereótipos que comprometem o desenvolvimento linguístico e social das pessoas surdas. Portanto, recorre-se à LA, mediante seu potencial em transformar, modificar e intervir nas práticas sociais (Celani, 1992, 1998, 2000; Kleiman, 1998; Neigrames; Santos; Almeida, 2018; Silva; Makalela, 2025). Acredita-se que as interações em língua materna podem acolher e transformar o olhar dos ouvintes e valorizar a cultura e a comunidade surda. Além dessa crença, espera-se que essa investigação possa modificar os cenários excludentes e as desvantagens linguísticas dessa comunidade e fomentar as aulas de língua materna como lugar em potencial para intervir na realidade das pessoas/estudantes, (re)configurando a formação de professores como um espaço possível para o desenvolvimento social, linguístico e para as práticas inclusivas na escola.

Com base nas perspectivas elencadas, esta pesquisa pode ser mais um estudo da linguagem capaz de transformar os cenários apresentados e promover interações entre surdos e ouvintes, provocando, prestigiando e acolhendo a Libras nas aulas de língua materna/majoritária/portuguesa. Mesmo com pesquisas que focalizam a Educação de Surdos nos programas de pós-graduação (Lacerda; Góes, 2000; Ostermann; Guimarães, 2019), olhar para a Libras *às avessas*³ é pertinente para compreender como essa língua possibilita aprendizagens, bem como reconfigura os espaços escolares dos ouvintes.

Dessa forma, a Linguística Aplicada (LA) torna-se um campo para compreender as complexidades envolvidas no ensino e na aprendizagem de línguas, especialmente quando se trata de práticas educativas voltadas à inclusão linguística (Celani, 1992, 1998; Moita Lopes, 1996, 2006). Conforme destaca Celani (1998), a Linguística Aplicada é o lugar onde o estudo da linguagem se concretiza em práticas sociais, o que permite abordagens que não apenas descrevem, mas intervêm nos modos de ensinar e aprender em contextos historicamente marcados pela desigualdade. No caso da Libras como L2 para ouvintes, pesquisas como as de

³ A maioria dos estudos olha para a Libras como L1, e a língua portuguesa escrita como L2 na Educação dos Surdos. Aqui, entretanto, focalizamos a Libras como L2 na formação de ouvintes.

Gesser (2012) e Silva (2012) evidenciam que o contato com a língua de sinais amplia a percepção sobre diversidade linguística e cultural, impactando diretamente a forma como os estudantes se relacionam com a própria língua materna. Valadão *et al.* (2016) argumentam que tal experiência pode tensionar visões normativas de linguagem, introduzindo uma dimensão de alteridade que ressignifica o espaço da aula de língua portuguesa. Essa perspectiva é reforçada por Ildebrand, Fronza e Luiz (2020), ao indicarem que a inserção da Libras em contextos formativos favorece práticas de linguagem mais dialógicas e colaborativas. Nessa direção, Rezende (2020, p. 37) observa que, ao reconhecer a Libras como uma língua legítima, oriunda da comunidade surda, com estrutura e gramática próprias, torna-se possível reduzir entraves comunicacionais e promover uma convivência mais equânime entre diferentes modos de expressão.

Diante dessas contribuições, forjar reflexões sobre as políticas linguísticas na interface com a Língua Brasileira de Sinais é construir e sinalizar os espaços que uma língua minoritária ganha no arcabouço teórico da Linguística Aplicada (Brito, 1984, 2013; Quadros; Karnopp, 2004; Souza; Barcelos, 2016; Neigrames; Santos; Almeida, 2018). Não é tarefa fácil definir e conceituar línguas minoritárias. Investigações recentes sugerem que “[...] as línguas minoritárias (por vezes minorizadas) são consideradas como línguas ou variedades utilizadas em situações nas quais outras línguas são percebidas como socialmente dominantes” (Limberger *et al.*, 2020, p. 864). Um exemplo dessa consideração se dá sobre e nas escolas de surdos, porque é comum nessas escolas a influência da língua portuguesa em sua modalidade escrita, evidenciando o apagamento da própria escrita surda, como o *Signwriting* (Witkoski, 2012; Nascimento, 2018).

Acredita-se, portanto, que a formação de professores e a escola dos ouvintes, recebendo oportunidades de ampliar as aprendizagens desses profissionais e estudantes com o apoio da Libras e conhecimentos da cultura surda, tem potencial para minimizar os impactos dominantes da língua oral, como sinalizam os estudos de Silva (2012), Valadão e Alves (2017), Meulder *et al.* (2019), Ildebrand, Fronza e Luiz (2020) e Rezende (2020). De acordo com esses estudos, é cabível pensar em uma possível manutenção de práticas que fortaleçam e tragam benefícios à escola, às aulas de língua materna e às pesquisas que circundam a Linguística Aplicada com base numa língua minoritária, já que “[...] o ensino de Libras a grupos majoritários, neste caso os ouvintes, ainda carece de práticas e propostas de ensino e aprendizagem [...] (Ildebrand; Fronza; Luiz, 2020, p. 1165).

Nesse sentido, considera-se necessário discutir de que maneira as práticas de ensino-aprendizagem da Libras como L2, documentadas, podem sinalizar formas, didáticas, métodos

e caminhos para a elaboração de materiais/recursos didáticos com o objetivo de promover o ensino/aprendizagem da Libras. Dessa maneira, a formação de professores e a introdução da Libras nas escolas de ouvintes pode se caracterizar como estratégias para disseminar a Libras em diferentes contextos, conforme apontado por Ildebrand, Fronza e Luiz (2020) e Rezende (2020). No entanto, além de evidenciar o potencial dessas iniciativas, é cabível discutir os desafios práticos e estruturais que dificultam a implementação efetiva dessas práticas inclusivas.

A abordagem pedagógica sugerida, que dá lugar a Libras como L2 para estudantes ouvintes, requer mais do que apenas a oferta da disciplina: ela demanda práticas pedagógicas que promovam a interação entre surdos e ouvintes, e que favoreçam as diferenças na escola. Isso inclui uma discussão mais ampla sobre o desenvolvimento de materiais didáticos que não só ensinem a gramática da Libras, mas que também integrem aspectos culturais e sociais da comunidade surda, conforme sugerido por Gesser (2012) e Silva (2012). A Linguística Aplicada, nesse contexto, oferece um embasamento teórico para entender e aprimorar as práticas de ensino-aprendizagem da Libras, mas há a necessidade urgente de transformar essas teorias em práticas viáveis e acessíveis dentro da diversidade de realidades educacionais brasileiras.

Além disso, é pertinente refletir sobre o impacto de tais políticas inclusivas na formação identitária dos alunos surdos e ouvintes, promovendo uma convivência mais harmônica e uma compreensão mais profunda das diferenças linguísticas. Nesse sentido, autores como Valadão e Alves (2017) apontam que a introdução de Libras nas escolas não beneficia apenas os surdos, mas também amplia o repertório cultural e comunicativo dos ouvintes, tornando-os mais conscientes e empáticos com as necessidades de diferentes grupos sociais. Portanto, para que as práticas de ensino de Libras sejam realmente eficazes e inclusivas, é necessário um esforço coordenado que envolva políticas públicas, recursos materiais adequados, formação continuada de professores e o desenvolvimento de uma mentalidade institucional que valorize repertórios culturais e linguísticos variados no ambiente escolar.

Considerando o que temos de materiais aos ouvintes, motivados pela aprendizagem da Libras como L2, nota-se que esses recursos atendem, principalmente, o ensino dedutivo da gramática da Libras (Pereira, 2009; Silva, 2012; Gesser, 2012), configurando esses elementos como orientadores para desencadear uma sinalização inicial com pessoas surdas. Essa discussão precisa de um olhar mais atento, já que assumir a gramática como forma de aprendizagem de uma língua ainda gera implicações e contradições (Kleiman, 1998; Leite; McCleary, 2009; Gesser, 2012). Logo, investigar e encontrar nortes para a produção de recursos efetivos e

categorias que sinalizem formas de ampliar as capacidades e as dimensões da Libras como L2 se faz necessário, a fim de motivar e promover estudos aplicados em prol das línguas de sinais. Visto que as aulas de língua materna e a escola possuem potencial de minimizar os efeitos dominantes sobre a Libras, oportunizando espaço e voz a essa língua, cabe retomar/maximizar as concepções trazidas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, que postula ser

[...] relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos [...] tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (Brasil, 2018, p. 70).

As diretrizes da BNCC oferecem a possibilidade de valorizar e incluir a Libras nas escolas ouvintes, embora a efetivação dessas práticas ainda dependa de mudanças curriculares estruturais. Tanto a escola dos ouvintes quanto o campo da Linguística Aplicada têm potencial para fortalecer o contato dos ouvintes com a comunidade surda. A busca por uma Linguística Aplicada *indisciplinar* é urgente (Moita Lopes, 1996, 2006). Conversar e oportunizar lugar às línguas minoritárias nos espaços das línguas majoritárias é uma forma de convidar a inclusão para o escopo da LA, declarando e potencializando os acessos e estudos que contemplem e modifiquem as realidades com os usos da linguagem (Celani, 1992, 1998, 2000).

As pesquisas discutidas ao longo da revisão, como as de Gesser (2012) e Ildebrand (2020), mostram que, para que a Libras seja efetivamente integrada ao espaço educativo, é necessário transcender o ensino puramente gramatical, envolvendo práticas pedagógicas que favoreçam a interação e a valorização da cultura surda. Esse enfoque não só atende às necessidades específicas dos alunos surdos, mas também amplia a percepção dos estudantes ouvintes sobre a diversidade linguística. Essa discussão reforça que a inclusão da Libras na formação inicial de professores vai além de uma mera adição curricular; trata-se de um componente essencial para a construção de uma educação que promova a equidade e o respeito à diversidade (Rodrigues, 2017; Araújo, 2020; Felipe; Bulhões; Bulhões, 2020; Barbosa; Vieira; Souza 2021; Lima; Oliveira, 2024). A presença de Libras nas práticas educativas pode potencializar a conscientização dos futuros professores, ampliando sua capacidade de compreender as necessidades e desafios enfrentados pelos alunos surdos. Nesse contexto, a Linguística Aplicada se coloca como um campo transdisciplinar que não só ilumina as questões linguísticas envolvidas na inclusão de surdos, mas também aponta para a necessidade de

repensar as práticas pedagógicas, de forma que o ensino de Libras não seja relegado a uma posição secundária, mas que ocupe um lugar central na formação docente.

Recorrer à pesquisa ao evidenciar que a formação de professores, quando bem estruturada e voltada para a inclusão, tem o potencial de transformar o panorama educacional, sinalizando pistas de mudanças com o processo formativo. Tal ação pode ser uma estratégia crítica e, ao mesmo tempo, reflexiva. A abordagem crítica proposta pela Linguística Aplicada propicia uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados pela comunidade surda e, conseqüentemente, promove o desenvolvimento de práticas que efetivamente integram esses alunos ao cenário educacional, rompendo com a marginalização histórica que a Libras sofreu nos espaços educacionais e sociais.

2.1 Libras na formação docente para a potencialização da Cultura Surda na escola

A presença da Libras na formação inicial e continuada de professores constitui uma dimensão fundamental, entre outras, para a construção de uma educação comprometida com a inclusão e com a diversidade que permeiam a sala de aula. Não se deve considerar a formação de professores ouvintes, maioria nos cursos de Licenciatura, como um aspecto secundário da educação, mas como um componente primário para que os professores possam garantir uma ação mais assertiva nas práticas que emergem da escola. Pensando na língua de sinais, a abordagem formativa precisa romper com a visão assistencialista que, historicamente, reduziu a Libras a um recurso de apoio isolado, sem a devida valorização de sua estrutura linguística própria. Como apontam Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), Gesser (2012), Ildebrand e Fronza (2023), entre outros tantos pesquisadores voltados a essa temática, a Libras é uma língua plena, com gramática independente da língua portuguesa. É fundamental que, na formação docente, a Libras seja assim reconhecida como língua, bem como um elemento pedagógico para ampliar o contato dessa língua em espaços ocupados por estudantes ouvintes (Gesser, 2012; Ildebrand, 2022).

Apesar de tal imperativo, o ensino da Libras na formação docente ainda encontra desafios estruturais, pois muitas licenciaturas incluem a disciplina apenas de forma superficial, sem promover uma compreensão aprofundada sobre a cultura surda e as práticas educacionais bilíngues. Mediante esses apontamentos, para superar essa lacuna, cursos de formação inicial precisam considerar e adotar uma perspectiva interdisciplinar, integrando saberes e práticas diversificadas, possibilitando que os professores atuem de maneira mais qualificada em

ambientes bilíngues e multiculturais (Valadão; Alves, 2017; Brito *et al.*, 2022; Steyer, 2020; Ildebrand, 2024). A formação continuada também estabelece um papel de importância, permitindo que docentes em exercício revisem suas práticas e ampliem suas competências para lidar com as demandas da educação inclusiva, garantindo um ensino responsivo às necessidades e demandas dos estudantes, bem como no ensino de línguas (Neigrames; Santos; Almeida, 2018; Maquieira, 2018; Luiz; Fronza; Ildebrand, 2020; Luiz, 2022).

O ensino da Libras pode estar presente na escolarização dos alunos ouvintes, indicando o ambiente educacional como um lugar capaz de ampliar o direito ao uso da Libras em todos os contextos, promovendo o bilinguismo e a diversidade linguística. Conforme destacam Laplane (2007) e Rossi (2010), a escola historicamente negligenciou a necessidade de garantir um espaço linguístico comum para que surdos e ouvintes pudessem interagir plenamente. Ao incluir a Libras no currículo escolar e incentivar sua aprendizagem por parte dos alunos ouvintes, as escolas rompem com a perspectiva homogeneizadora do ensino e promovem uma experiência educacional mais dinâmica e inclusiva, como também um espaço aberto para acolher uma língua minorizada (Ildebrand, 2022).

Além disso, o contato precoce com diferentes modalidades linguísticas pode ser um trajeto para ampliar o repertório cognitivo dos estudantes ouvintes, favorecendo a construção de habilidades metalinguísticas, como a capacidade de refletir sobre estruturas gramaticais e padrões comunicativos distintos. Essas competências podem ser vetores para potencializar a aprendizagem de outras línguas ao longo da vida, mas também fortalecem o desenvolvimento da empatia e da consciência social (Lacerda; Góes, 2000; Laplane, 2007; Rossi, 2010; Ildebrand, 2020). Ao compreender a Libras como parte integrante da comunicação dentro do cotidiano da escola, os alunos ouvintes também se tornam agentes da inclusão, contribuindo para um espaço educacional mais colaborativo, no qual a complexidade cultural e linguística ganha espaço na escola (Silva, 2015; Ildebrand, 2020, 2022, 2024; Ildebrand; Machado; Marques, 2025).

Além dos impactos diretos na interação entre surdos e ouvintes no ambiente escolar, o aprendizado da Libras pode proporcionar vantagens significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, a habilidade de transitar entre diferentes línguas e modos de comunicação é um diferencial. No caso da Libras, essa competência pode ampliar as possibilidades de inserção e atuação em contextos profissionais que demandam sensibilidade para a diversidade, como a educação inclusiva, os serviços públicos e as áreas da saúde, assistência social e atendimento ao público. Nesse sentido, a aprendizagem da Libras ultrapassa os limites escolares,

aproximando os estudantes de demandas sociais concretas e das exigências contemporâneas do mercado de trabalho. Profissionais que dominam a Libras podem ampliar suas oportunidades em áreas como educação, saúde, atendimento ao público, tecnologia e gestão, uma vez que a acessibilidade e a comunicação inclusiva têm se tornado critérios fundamentais em diversos setores (Brito *et al.*, 2013; Levino *et al.*, 2013; Giroto; Martins; Lima, 2015; Silva; Bruno; Tartuci, 2015; Souza; Barcelos, 2016).

Pereira (2009), Silva (2012), Rezende (2020), Ferreira (2020), Oliveira (2021) e Ildebrand (2020, 2021), entre outros autores, destacam que incluir a Libras na escolarização dos ouvintes amplia e democratiza o acesso à educação para os surdos e pode ampliar conhecimentos e habilidades dos alunos mediante práticas sociais e de linguagem mais diversas e inclusivas. A experiência de aprendizado de uma língua visuoespacial estimula diferentes habilidades cognitivas, como a capacidade de processar informações espaciais e aprimorar a memória visual. Nesse contexto, oportunizar a presença da Libras na formação docente e nas práticas pedagógicas cotidianas pode contribuir para que professores planejem atividades que considerem a presença de estudantes surdos, como o uso de vídeos bilíngues, sinalização em sala de aula e leitura compartilhada com recursos visuais (Ildebrand; Machado; Marques, 2025).

Com base no desenvolvimento profissional docente, é necessário também olhar as formações de professores ouvintes bilíngues que atuam na educação de surdos, as quais ainda enfrentam desafios estruturais e metodológicos que comprometem a qualidade do ensino bilíngue. Flores (2015) destaca que, apesar do reconhecimento da Libras, a formação dos docentes em escolas bilíngues é insuficiente para garantir um ensino de qualidade. A ausência de um modelo curricular consolidado que privilegie a proficiência em Libras para professores ouvintes gera um impacto significativo na escolarização dos estudantes surdos, que frequentemente não encontram um ambiente linguístico propício para sua aprendizagem. A formação desses docentes deve incluir cursos formais de Libras, como também imersão em contextos comunicativos com a comunidade surda, garantindo uma aquisição mais plena da língua.

Para maximizar a reflexão curricular, a ausência de documentos normativos específicos sobre a proficiência dos docentes em Libras dificulta a definição de padrões mínimos para a atuação desses profissionais. Isso denota a necessidade de uma revisão nas diretrizes de formação inicial e continuada, possibilitando aos professores ouvintes meios para adquirir a competência linguística e cultural necessária para atuar em seus contextos bilíngues. O impacto da Libras na escolarização de estudantes ouvintes também merece atenção, uma vez que sua introdução no currículo escolar pode ampliar a percepção sobre a diversidade linguística e

contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades comunicativas (Giroto; Martins; Lima, 2015; Souza; Barcelos, 2016; Rezende, 2020).

O aprendizado da Libras pelos alunos ouvintes pode favorecer a construção de um ambiente que também se volta à diferença, ao reduzir barreiras comunicacionais entre estudantes surdos e ouvintes. A experiência bilíngue não deve se restringir à aprendizagem de um novo código linguístico, mas também promover uma nova forma de pensar e interagir, desenvolvendo habilidades de cognição espacial e uma maior sensibilidade para a comunicação visual (Flores, 2015). No entanto, a implementação da Libras nas escolas enfrenta obstáculos, como a escassez de professores proficientes e a resistência institucional à introdução de uma nova língua no currículo. Em adição a isso, a ampliação do contato com a Libras para além da educação de surdos apresenta-se como um caminho para a formação de cidadãos mais conscientes dos modos de dizer e viver que permeiam a sociedade. Segundo Flores (2015), o aprendizado de uma nova língua, especialmente uma língua visuoespacial, estimula processos cognitivos diferentes dos envolvidos nas línguas orais, permitindo que os aprendizes desenvolvam maior flexibilidade cognitiva e sensibilidade para a comunicação multimodal. Desse modo, o contato com a Libras não deve ser tratado apenas como uma necessidade educacional para surdos, mas como uma oportunidade de transformação social e desenvolvimento pessoal para todos os envolvidos (Pereira, 2009; Silva, 2012; Flores, 2015; Rezende, 2020; Ferreira, 2020; Oliveira, 2021; Ildebrand, 2020, 2021).

Valendo-se dessas concepções, a ampliação do ensino de Libras nas escolas e na formação docente também pode ter impactos positivos no mercado de trabalho, preparando futuros profissionais para interagir com um público que demande maior acessibilidade em diferentes setores. Conforme discutido por Flores (2015), a proficiência em Libras tem se tornado tema caro à pesquisa. No entanto, apesar desse reconhecimento crescente, ainda há um longo caminho a percorrer para que a Libras seja vista como uma competência fundamental e não apenas como um conhecimento complementar. Para que essa mudança ocorra, é essencial que as políticas educacionais incentivem a inserção da Libras não apenas na formação de professores, mas também em cursos de magistério de nível médio, técnicos e universitários de diferentes áreas.

Se, por um lado, as fragilidades na formação docente evidenciam uma necessidade urgente de reformulação curricular, por outro, os avanços tecnológicos emergem como ferramentas que podem mitigar algumas dessas lacunas, tornando o aprendizado da Libras mais acessível e dinâmico. À medida que recursos digitais, aplicativos interativos e plataformas online ganham espaço no ensino de línguas, observa-se que a Libras também pode se beneficiar

dessas linguagens digitais, permitindo que professores em formação tenham acesso a um ambiente imersivo e contínuo de aprendizagem. O uso de tecnologias digitais pode facilitar a assimilação dos elementos linguísticos da Libras, como também oferecer aos docentes a possibilidade de vivenciar situações comunicacionais reais, por meio da interação com materiais audiovisuais e propostas pedagógicas voltadas à prática da língua (Pereira, 2009; Silva, 2012; Ferreira, 2019; Ildebrand; Flores, 2023). Entretanto, para que tais ferramentas sejam incorporadas de forma concreta e efetiva à formação docente, é necessário que os cursos de formação de professores e os programas de capacitação continuada desenvolvam metodologias que integrem esses recursos de maneira estruturada, evitando que seu uso se limite a uma função meramente complementar (Flores, 2015; Ildebrand; Fronza, 2023). Assim, considera-se que, ao serem articuladas às práticas pedagógicas tradicionais, as tecnologias digitais podem desempenhar um papel fundamental na formação de professores ouvintes bilíngues, contribuindo para a superação das barreiras linguísticas que historicamente têm dificultado a inclusão dos surdos na esfera educativa.

A inserção das tecnologias digitais na formação de professores, especialmente daqueles que ensinam Libras como segunda língua, exige mais do que domínio técnico: demanda uma reconfiguração epistemológica do próprio conceito de ensinar e aprender línguas. Conforme Leffa *et al.* (2020), a Linguística Aplicada contemporânea tem promovido um deslocamento da visão instrumental da tecnologia para uma compreensão mais complexa, em que os artefatos digitais não apenas medeiam a linguagem, mas também a constituem. Nesse cenário, os professores em formação precisam ser preparados para lidar com multiletramentos e com a pluralidade de linguagens, articulando recursos como vídeos, avatares sinalizadores e ambientes virtuais em propostas pedagógicas que valorizem o hibridismo e a agência dos aprendizes. Tal abordagem se afasta de modelos prescritivos e aproxima-se de práticas inventivas, como a pedagogia da gambiarra, que reconhece a bricolagem⁴ e a criação colaborativa como estratégias legítimas para a mediação linguística e cultural.

Complementando esse panorama, a revisão sistemática realizada por Araújo e Oliveira (2021), fundamentada na análise de artigos completos publicados em periódicos e anais de eventos indexados no Google Acadêmico, identificou softwares de tradução Português–Libras como Hand Talk, VLibras, Rybená, LibrasTI e Karytu. Embora distintos em suas

⁴ Bricolagem, no contexto das tecnologias digitais e das práticas de letramento, refere-se à habilidade de combinar diferentes mídias, modalidades semióticas e tradições culturais para construir sentidos. É um arranjo improvisado de recursos humanos, técnicos, semióticos e midiáticos para a construção de sentidos, especialmente na sala de aula de línguas estrangeiras (Leffa *et al.*, 2020).

funcionalidades, tais recursos compartilham o propósito de ampliar o acesso de pessoas surdas à informação, sobretudo em contextos educacionais. Alguns, como o VLibras, são amplamente empregados em plataformas de ensino e sites institucionais; outros, como Hand Talk, ganharam notoriedade em sala de aula, especialmente no apoio à leitura por meio da tradução automática com avatares. O Karytu foi desenvolvido para o letramento de crianças surdas, enquanto o LibrasTI atende a vocabulários técnicos de áreas específicas. Nesse sentido, tais tecnologias revelam potencial para apoiar práticas inclusivas, mas seu uso demanda cautela, diante das limitações identificadas na literatura e da ausência de validação pedagógica ampla.

Pesquisas recentes problematizam essas ferramentas justamente por seus limites de expressividade, pela dificuldade em lidar com a complexidade linguística da Libras e pelos vieses incorporados aos sistemas de inteligência artificial (Papastratis *et al.*, 2021; Birhane *et al.*, 2023; Donatelli; Koller, 2023). O documentário *TILS Avatar pra quê?* (Gasparello *et al.*, 2024) reforça esse tensionamento, trazendo impressões da comunidade surda sobre a baixa naturalidade dos avatares e o risco de tais tecnologias substituírem profissionais tradutores e intérpretes, em vez de serem vistas como ferramentas complementares. Assim, o mesmo recurso que pode viabilizar acessos também pode reforçar a colonialidade da linguagem (Veronelli, 2016), ao homogeneizar práticas discursivas e invisibilizar a pluralidade de experiências surdas.

A discussão sobre aplicativos de tradução Português–Libras não deve se limitar ao fato de se poder aceitá-los ou rejeitá-los, mas deve ser considerada para refletir sobre como formar professores ouvintes e surdos para integrá-los criticamente ao planejamento pedagógico (Sousa; Júnior, 2025). Isso implica reconhecer que as tecnologias digitais não são meros instrumentos neutros, mas atuam como coautoras nos processos de ensino e aprendizagem, podendo tanto ampliar quanto restringir práticas inclusivas. Uma abordagem formativa precisa, assim, valorizar suas potencialidades, como a ampliação do acesso a conteúdos, ao mesmo tempo em que problematiza suas limitações. É fundamental reforçar que o protagonismo deve estar na comunidade surda e nos profissionais que dominam a Libras, e não em soluções automatizadas que, sem criticidade, correm o risco de reproduzir exclusões.

Enquanto a tecnologia pode, até certo ponto, atuar como mediadora no ensino da Libras, a realidade estrutural da educação bilíngue para surdos ainda impõe desafios consideráveis, sobretudo no que se refere à escassez de professores qualificados (Côrrea; Cruz, 2019). A falta de profissionais fluentes em Libras constitui um dos maiores entraves para a implementação de um modelo educacional bilíngue efetivo, uma vez que a ausência de docentes proficientes compromete não apenas a oferta da Libras como disciplina, mas também a qualidade do ensino

em contextos de aprendizagem (Pereira, 2009; Silva, 2012; Rezende, 2020; Ferreira, 2020; Ildebrand, 2020, 2021; Oliveira, 2021). A insuficiência de professores bilíngues decorre de diversos fatores, dentre os quais se destacam a falta de incentivos institucionais para a formação especializada, a precarização dos cursos de licenciatura que contemplam a Libras de maneira insuficiente e a ausência de mecanismos de certificação que garantam a competência linguística dos docentes (Lacerda; Góes, 2000; Gesser, 2012; Brito *et al.*, 2013; Chiella, 2015).

Tendo em vista que a educação bilíngue não se limita à simples introdução da Libras no currículo escolar, mas envolve a transformação estrutural do próprio modelo de ensino, a construção de estratégias situadas para fortalecer essa abordagem deve estar ancorada em um planejamento educacional que contemple tanto a capacitação dos professores quanto a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos surdos. Como argumentam Ildebrand e Fronza (2023), a inclusão da Libras como língua de instrução não pode ser concebida apenas como uma ferramenta de acessibilidade, mas como um meio legítimo de transmissão de conhecimento, exigindo, assim, que as escolas reestruturem suas práticas e metodologias que desenvolvam também a cognição visual dos estudantes surdos. Se se entende que a educação bilíngue para surdos depende, em grande medida, do compromisso político e institucional, é correto afirmar que o fortalecimento das diretrizes que regulam a formação docente em Libras constitui um elemento inegociável para a sua efetivação.

Se, por um lado, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, por outro, observa-se que a implementação prática desse direito ainda é limitada pela insuficiência de políticas públicas voltadas à formação qualificada de professores ouvintes bilíngues (Flores, 2015). Como bem enfatizam Ildebrand e Fronza (2023), a ausência de normativas que exijam níveis específicos de proficiência na Libras para docentes do ensino básico e superior impede que o ensino bilíngue aconteça de forma plena. O estudo de Flores (2015) demonstra que, quando há incentivos para a formação continuada em Libras, os professores ouvintes desenvolvem maior fluência e propriedade linguística, impactando diretamente a qualidade do aprendizado. No entanto, para que tal cenário se concretize, é essencial que haja diretrizes políticas que garantam a presença da Libras nos currículos de formação docente e que incentivem estratégias pedagógicas baseadas em novas ações para o seu ensino.

Que a Libras é mais do que um sistema linguístico utilizado por uma parcela da população brasileira não se discute; que sua presença no ambiente escolar desempenha um papel crucial na construção da identidade dos alunos surdos, tampouco. O que se deve questionar, no entanto, é por que, mesmo sendo reconhecida como direito linguístico, a Libras

ainda ocupa um espaço marginalizado nas práticas pedagógicas? Conforme Skliar (1998) e Gesser (2012), a identidade dos surdos é indissociável da língua que os constitui enquanto sujeitos históricos e sociais, razão pela qual a sua valorização dentro da escola transcende uma questão didática para tornar-se um ato de reconhecimento e respeito. Ao negligenciar a Libras como língua de instrução, as instituições de ensino não apenas comprometem a aprendizagem dos alunos surdos, mas também perpetuam o apagamento de sua cultura e história. Ildebrand (2020) aponta que, ao integrar a Libras como componente essencial do currículo escolar e não apenas como uma disciplina optativa, amplia-se não somente o acesso ao conhecimento, mas também a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes surdos, fortalecendo sua identidade e autonomia.

Se há algo que distingue uma educação inclusiva de meras adaptações institucionais, isso se chama interdisciplinaridade, cuja ausência compromete a construção de uma formação e ensino integrador significativo e situado. No caso do ensino da Libras, a articulação com outras áreas do conhecimento, como Linguística Aplicada, Estudos Surdos e Educação Inclusiva favorece a formação de professores mais preparados para atuar em contextos bilíngues e potencializa o aprendizado dos alunos ouvintes e surdos. Como defendem Ildebrand e Fronza (2023), a integração da Libras a outras áreas do conhecimento permite que seu ensino ultrapasse os limites da sala de aula, tornando-se uma experiência comunicativa real e cotidiana. Estudos como os de Ildebrand (2020, 2021, 2022, 2024) indicam que projetos interdisciplinares que envolvem a Libras contribuem para a desmistificação de preconceitos e ampliam o repertório cultural e linguístico dos estudantes. A abordagem interdisciplinar, portanto, não se limita à formação de professores, mas se estende ao próprio currículo escolar, possibilitando que a Libras seja compreendida em sua complexidade e respeitada como uma língua tão legítima quanto qualquer outra.

Tão relevante quanto integrar a Libras ao currículo escolar e à formação docente é reconhecer seu papel na construção de uma sociedade que respeite as diferenças. Se a linguagem é um dos principais instrumentos de acesso à cidadania, então a difusão da Libras deve ser vista como uma estratégia essencial para garantir a equidade educacional e social (Rodrigues, 2017; Araújo, 2020; Felipe; Bulhões; Bulhões, 2020; Barbosa; Vieira; Souza, 2021; Lima; Oliveira, 2024). Skliar (1998) argumenta que a exclusão dos surdos dos espaços de poder e tomada de decisão está diretamente relacionada à falta de políticas linguísticas que promovam o bilinguismo em larga escala. Quando a Libras é valorizada e ensinada não apenas a surdos, mas também a ouvintes, cria-se um ambiente comunicativo, no qual os entraves linguísticos são minimizados. Além disso, conforme apontam Souza e Barcelos (2016), a presença da Libras na

formação de profissionais de diversas áreas e campos de trabalho, como Saúde, Direito e atendimento ao público, impacta diretamente na vida das pessoas surdas, garantindo que possam exercer seus direitos sem dependência constante de intérpretes. O ensino da Libras, portanto, não se restringe à esfera educacional; ele se insere em um projeto mais amplo de inclusão e respeito às diversidades linguísticas e culturais.

Se o contato inicial com uma língua pode se dar de maneira superficial, o que determinará sua real apropriação é a possibilidade de aprofundamento e o incentivo ao seu uso em diferentes contextos. É nesse ponto que a Libras deve ser compreendida não apenas como um conteúdo curricular, mas como uma competência comunicativa que pode ser ampliada ao longo da vida. A formação docente, nesse sentido, precisa considerar que o ensino da Libras deve ir além da memorização de sinais isolados, incorporando estratégias que fomentem a imersão linguística e cultural. Para tanto, iniciativas que envolvam contato direto com a comunidade surda, intercâmbios linguísticos e a utilização de metodologias ativas, como o *design thinking*, são *portas* para que o aprendizado *entre* e não se limite ao espaço acadêmico, mas reverbere na vida profissional e social dos indivíduos.

2.2 Práticas formativas para professores na perspectiva da inclusão e da linguagem

Neste momento de diálogo e reflexão teórica, optou-se por privilegiar uma discussão ancorada em pesquisas recentes vinculadas à Linguística Aplicada, com especial atenção às produções do grupo de pesquisa *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*, que vem se dedicando a refletir também criticamente sobre a formação docente na perspectiva da inclusão e da linguagem. Essa escolha se justifica pela necessidade de dialogar com investigações que abordam diretamente os contextos atuais da educação básica brasileira, em que se articulam os desafios da diversidade linguística, os impactos das políticas públicas contemporâneas e as transformações trazidas pelas tecnologias digitais. Nesse percurso, autores como Steyer (2020), Ildebrand (2022), Luiz (2022), Ildebrand, Fronza e Duarte (2024), entre outros, têm contribuído para pensar práticas formativas que reconheçam a surdez como diferença e a Libras como componente estruturante da formação inicial e continuada de professores, integrando aspectos socioculturais, metodológicos e políticos às propostas pedagógicas.

Não obstante, reconhece-se a relevância de autores clássicos no campo da Educação e da Linguística Aplicada, como Paulo Freire (1996), Magda Soares (1998), Lacerda e Góes (2000), Skliar (1998, 2001), Mantoan (2003), Quadros e Karnopp (2004) e Moita Lopes (1996,

2006), cujas contribuições são fundamentais para consolidar as bases conceituais que sustentam as práticas inclusivas e os estudos sobre linguagem e formação docente. No entanto, para os fins desta pesquisa, optou-se por aprofundar o diálogo com autores que trabalham diretamente com práticas formativas situadas, desenvolvidas no interior de redes colaborativas, em consonância com os marcos teóricos mais recentes da Linguística Aplicada crítica e da pesquisa-ação. Ao invés de revisitar sistematicamente todos os clássicos, a tese procurou atualizar a discussão a partir de autores que, embora herdeiros dessas tradições, propõem modelos formativos voltados ao enfrentamento dos desafios atuais da escola (Flores, 2015; Luiz; Fronza; Ildebrand, 2020; Luiz, 2022; Ildebrand; Fronza; Duarte, 2024).

Nas últimas décadas, a formação de professores, sob a perspectiva da inclusão e da linguagem, vem ganhando cada vez mais espaço nas políticas educacionais e na pesquisa em Linguística Aplicada (Lacerda; Góes, 2000; Neigrames; Santos; Almeida, 2018; Ostermann; Guimarães, 2019). A preocupação em preparar docentes para lidar com as expressões linguísticas e culturais diversas, sobretudo no que diz respeito aos estudantes surdos, reforça a urgência de repensar currículos e metodologias na formação inicial e continuada (Lacerda; Góes, 2000; Neigrames; Santos; Almeida, 2018; Maquieira, 2018; Ostermann; Guimarães, 2019; Ildebrand, 2022). De acordo com Moita Lopes (1996, 2006), a educação deve ser vista como um espaço marcado por múltiplas interações de natureza linguística, cultural e identitária, demandando práticas pedagógicas sensíveis às especificidades de cada grupo.

No contexto brasileiro, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 sublinham a importância da Libras como língua da comunidade surda e apontam para a necessidade de uma formação docente que vá além do conhecimento instrumental, envolvendo reflexões sobre cultura, identidade e práticas inclusivas (Lacerda; Góes, 2000; Giroto; Martins; Lima, 2015; Neigrames; Santos; Almeida, 2018). De outra parte, estudos como os de Ildebrand (2020) e Steyer (2020) observaram obstáculos na implementação dessas políticas, já que a maioria dos cursos de licenciatura carece de disciplinas que tratem a Libras e as práticas bilíngues com profundidade.

Pode-se inferir, conseqüentemente, que tal descompasso deixa os profissionais inseguros diante das demandas das salas de aula inclusivas, especialmente quando se trata de adequar estratégias de ensino à realidade dos estudantes surdos. A formação para a inclusão linguística, portanto, não deve se restringir a transmissões pontuais de conteúdo, mas abarcar a construção compartilhada de saberes que articulem compromisso ético, reflexão crítica e domínio efetivo da Libras (Lacerda; Góes, 2000; Giroto; Martins; Lima, 2015; Neigrames; Santos; Almeida, 2018), para chegar ao uso da língua portuguesa escrita. Nesse sentido,

compreender a surdez como diferença linguística e cultural — e não apenas como deficiência — impulsiona novas visões no modo como se concebe a própria estrutura escolar, incentivando práticas educacionais situadas aos contextos e demandas escolares.

A despeito das exigências legais e dos avanços conceituais no campo da formação docente, muitos cursos ainda não oferecem experiências suficientemente práticas nem reflexões aprofundadas sobre a Libras. A carga horária destinada ao estudo da língua de sinais e das metodologias bilíngues costuma ser reduzida. Isso faz com que futuros professores entrem no mercado de trabalho sem a segurança necessária para planejar aulas inclusivas, avaliar adequadamente o aprendizado de estudantes surdos ou mesmo estabelecer interações significativas em sala de aula. Em contrapartida, iniciativas como o programa “*Mãos Que Ensinam*” (Ildebrand; Fronza, 2023) demonstram como estratégias formativas podem ser diversificadas e indicar um caminho para pensar a Libras na escola e formação de professores, ao aliar teoria e prática em atividades que permitam vivenciar a Libras e Educação de Surdos de modo crítico e contextualizado. Nessa perspectiva, o contato com a língua de sinais deve vir acompanhado de discussões sobre identidade e cultura surda, procurando superar a ideia de que a surdez é um déficit a ser compensado. Skliar (1998, 2001), Quadros e Karnopp (2004) e Steyer (2020) salientam, por exemplo, que a falta de vivência direta com estudantes surdos na formação inicial prejudica a compreensão de suas reais necessidades, podendo levar a práticas baseadas em estereótipos ou em dificuldades na lida com materiais didáticos para essa população.

Diante desse cenário, entende-se que a formação de professores em suas instâncias inicial e continuada precisa de um olhar situado para as questões que envolvem a diversidade, neste caso a comunidade surda, aproximando-se de uma formação bilíngue contextualizada e próxima do real, conforme os contextos de aprendizagem que se apresentam na escola. A formação de professores, portanto, precisa contemplar e planejar estágios supervisionados em contextos inclusivos, realizar oficinas práticas e promover parcerias com escolas que já adotem metodologias bilíngues. Além disso, um maior investimento institucional se faz essencial para atualizar os docentes acerca de novas políticas de inclusão e das pesquisas contemporâneas em Linguística de Línguas de Sinais. Dessa forma, a formação docente deixa de ser apenas um requisito formal para tornar-se um processo contínuo de desenvolvimento profissional, no qual os saberes teóricos são constantemente revisados à luz dos desafios reais da prática escolar, fomentando uma postura reflexiva e ancorada na realidade.

Entre as iniciativas que ilustram a importância de práticas formativas continuadas e colaborativas destaca-se o Trabalho por Redes Colaborativas de Potencialização de

Desenvolvimento (TRCPD)⁵ (Ildebrand; Fronza; Duart, 2024; Ildebrand; Amorim; Fronza, 2025). Trata-se de um percurso formativo ancorado na pesquisa-ação participante (Thiollent, 2011), no qual professores, pesquisadores e equipes pedagógicas de uma rede municipal de ensino se articulam para construir processos de ensino-aprendizagem mais contextualizados. Ao envolver diferentes participantes, incluindo professoras, assessoras pedagógicas e uma equipe multidisciplinar, o TRCPD busca repensar estratégias de alfabetização e letramento em cenários escolares marcados pela diversidade, levando em conta os desafios impostos pelo período pandêmico (Macedo; Cardoso, 2022). Nessa proposta, a formação de professores desloca-se do modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, para uma abordagem colaborativa, em que o diálogo entre universidade e escola assume papel central.

Uma das ações desse projeto tem envolvido a criação de uma plataforma digital com foco no desenvolvimento da linguagem, voltada aos estudantes do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Ao propor o envolvimento de famílias, estudantes e educadores em um mesmo espaço virtual, o projeto tem ampliado o alcance das práticas pedagógicas. Desse modo, a cocriação de atividades e a troca de experiências têm contribuído para uma visão de formação docente como processo em constante construção, no qual o profissional deixa de ser um mero executor de metodologias prontas. Além disso, o TRCPD tem reforçado a importância de um olhar contextualizado para a realidade local, favorecendo a criação de estratégias inclusivas que considerem as necessidades específicas de cada comunidade escolar. A colaboração entre pesquisadores universitários e secretarias municipais, por sua vez, como a que vem sendo vivenciado no TRCPD, tem garantido suporte científico e político para a implementação de ações efetivas, ampliando o impacto da iniciativa na formação de professores e na qualidade da educação pública.

Nesse ambiente colaborativo proposto pelo TRCPD, as produções em processos formativos despontam como expressão concreta da parceria entre universidade e rede de ensino, fortalecendo a ideia de que a pesquisa-ação participante pode impulsionar soluções em nível

⁵ Entre as iniciativas que ilustram a importância de práticas formativas continuadas e colaborativas, destaca-se o Trabalho por Redes Colaborativas de Potencialização de Desenvolvimento (TRCPD), proposto no projeto de pesquisa aprovado pelo edital FAPERGS SEBRAE/RS 03/2021 – Programa de Apoio à Pesquisa e Inovação na Educação Básica, sob coordenação da Dra. Cátia de Azevedo Fronza. Com execução vinculada à Unisinos, o projeto contou com equipe interdisciplinar e atuou em parceria com a rede municipal de São Leopoldo, promovendo ações voltadas à alfabetização e ao multiletramento por meio de formações, análise de práticas e criação de uma plataforma digital para o fortalecimento do trabalho docente. Essa rede de trabalho colaborativo entre universidade, escola básica e gestão pública se materializou por meio da atuação junto aos Espaços de Aprendizagem do município de São Leopoldo, que atendem estudantes com necessidades de apoio no processo de alfabetização. A partir da escuta das professoras desses espaços e do acompanhamento das demandas escolares, o TRCPD favoreceu a construção conjunta de estratégias pedagógicas, práticas de letramento e ações formativas com foco no desenvolvimento da linguagem (Ildebrand; Fronza; Duart, 2024; Ildebrand, Amorim; Fronza, 2025).

pedagógico. Conforme salientam Ildebrand, Fronza e Duart (2024), materiais didáticos, projetos pedagógicos e estratégias de ensino de leitura são desenvolvidos de forma contínua e coletiva, recebendo acompanhamento de equipes multidisciplinares que validam e modelam as propostas. Esse movimento reabastece a formação docente, pois as professoras envolvidas tornam-se protagonistas na criação de recursos, e não apenas receptoras de orientações teóricas.

Um exemplo – de materiais didáticos, projetos pedagógicos e estratégias de ensino - tem sido o investimento para a implementação do jogo “Fonodado” (Staudt, 2015; Staudt; Fronza, 2015; Ildebrand; Fronza; Duart, 2024; Ildebrand, Amorim; Fronza, 2025), concebido para estimular a consciência fonológica e adaptado à versão digital para ampliar o alcance e a praticidade em sala de aula. Ao ser compartilhado em plataformas colaborativas, o “Fonodado” pode se transformar em uma referência dinâmica, à medida que professores compartilham relatos de uso, sugestões de aperfeiçoamento e reflexões sobre os resultados. Esse ciclo⁶ de produção e implementação de materiais pedagógicos pode evidenciar que a formação docente não se restringe a disciplinas universitárias ou cursos pontuais, mas se estende ao cotidiano escolar, nutrido pela troca contínua de saberes. Ademais, o TRCPD reforça a importância de uma postura dialógica e reflexiva, na qual teoria e prática se complementam. Esse intercâmbio de conhecimentos também favorece o amadurecimento de perspectivas inclusivas, ao valorizar as linguagens e culturas plurais, incluindo a Libras, e ao reconhecer que cada estudante traz consigo um repertório único de competências e desafios. Assim, a formação de professores deixa de ser vista como uma exigência curricular para assumir o papel de eixo estruturante de práticas pedagógicas mais democráticas, inovadoras e alinhadas com as necessidades reais das salas de aula.

Os resultados observados no TRCPD confirmam a consolidação de uma rede colaborativa entre universidade e docentes, sobretudo nos Espaços de Aprendizagem (EA) de um município do Vale do Rio dos Sinos. Tal rede se mostra perspicaz na superação de dificuldades estruturais, uma vez que professores e gestores passam a compartilhar responsabilidades e soluções, em vez de trabalharem de forma fragmentada. Os educadores discutem desafios, traçam metas, revisam intervenções e partilham novos caminhos didáticos alinhados às demandas de cada turma. Esse movimento resulta em um alargamento do

⁶ O termo ciclo, nesse contexto, refere-se a um processo formativo contínuo e integrado entre teoria e prática, universidade e escola, pesquisa e ação docente. Esse ciclo é alimentado pelo cotidiano escolar, pela escuta ativa, pela troca de saberes entre os sujeitos envolvidos (professoras, pesquisadores, gestores) e pela construção colaborativa de estratégias pedagógicas. Ao contrário de uma formação pontual ou fragmentada, o ciclo evidencia a formação docente como movimento permanente, em constante retroalimentação, no qual experiências e reflexões se entrelaçam para fomentar práticas pedagógicas alinhadas às realidades concretas dos estudantes e das escolas (Volmer, 2017; Ildebrand; Amorim; Fronza, 2025).

repertório teórico e prático dos profissionais envolvidos, bem como no fortalecimento de uma cultura de pesquisa e reflexão. Pensando a formação de professores e inclusão, essa experiência ratifica o valor de iniciativas que integrem múltiplos atores (universidade, secretarias municipais, professores e estudantes) em prol de uma educação de qualidade.

A fim de aprofundar a discussão sobre processos formativos e práticas docentes, vale ressaltar a contribuição de Moita Lopes (1996, 2006), que enfatiza a importância de uma perspectiva crítico-reflexiva na formação de educadores. Sob essa ótica, a Linguística Aplicada desempenha um papel determinante ao aproximar questões de linguagem, cultura e sociedade, possibilitando a adoção de metodologias que respeitem as múltiplas vozes presentes na escola. No que diz respeito à inclusão de surdos, por exemplo, a introdução de intérpretes ou recursos tecnológicos não resolve a problemática, se não houver uma mudança efetiva na postura do professor diante da Libras e de seus falantes (Skliar, 1998, 2001; Lacerda; Góes, 2000; Quadros; Karnopp, 2004; Steyer, 2020; Ildebrand, 2020).

A adoção de uma abordagem bilíngue requer muito mais do que conhecimentos técnicos sobre a língua de sinais; envolve uma compreensão profunda acerca do contexto histórico, social e cultural que molda a identidade surda. Nesse sentido, é fundamental que o currículo da formação docente inclua reflexões sobre os processos de marginalização linguística e sobre o potencial da inclusão (Meulder *et al.*, 2019). Essa abordagem crítica possibilita aos futuros professores repensar suas práticas pedagógicas, questionar concepções excludentes e promover uma educação que valorize a diversidade como eixo central (Flores, 2015). Ademais, a formação em Libras precisa acontecer de maneira sistemática e continuada, incluindo vivências e estágios em ambientes onde a língua de sinais circule naturalmente (Brito *et al.*, 2022). Quando a Libras é legitimada como língua de instrução, a escola torna-se um espaço de interlocução mais equitativo, no qual estudantes surdos podem construir conhecimentos e identidades sem se sentirem deslocados. Assim, a formação de professores para a inclusão é, ao mesmo tempo, um ato político e pedagógico, já que questiona as estruturas tradicionais de poder e consolida um projeto educacional pautado pelo respeito às diferenças (Flores, 2015; Giroto; Martins; Lima, 2015; Neigrames; Santos; Almeida, 2018; Meulder *et al.*, 2019; Brito *et al.*, 2022).

Nesse cenário, a formação inicial e continuada de professores e a construção de práticas pedagógicas inclusivas assumem posição central no debate sobre qualidade educacional no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), por exemplo, estabeleceu parâmetros mínimos de habilidades e competências para cada etapa de ensino, mas a aplicação de suas orientações na prática ainda encontra limitações. Estudos como os de Luiz (2022) e

Luiz *et al.* (2019) evidenciam que, embora a BNCC proponha diretrizes consistentes para o desenvolvimento da leitura e da escrita, muitos professores relatam falta de formação específica e dificuldades para adaptar as orientações ao contexto local e às dificuldades de aprendizagem. No caso da deficiência intelectual, Haag e Fronza (2014) analisam as representações docentes diante de diagnósticos de déficit cognitivo e mostram como isso pode impactar as expectativas sobre o aprendizado dos alunos. Em diversas situações, a revelação do diagnóstico conduz a uma redução das metas educacionais, reforçando uma percepção de incapacidade para estudantes com características específicas do desenvolvimento.

Essa tensão entre um discurso inclusivo e uma visão biomédica, que delimita supostas limitações fixas, revela a importância de se discutir o papel das formações iniciais e continuadas na superação de práticas que subestimam o potencial do aluno. Logo, a formação docente deve contemplar tanto a atualização acerca de documentos oficiais, como a BNCC, quanto a reflexão sobre as representações sociais que permeiam as relações em sala de aula. Assim, a inclusão não se restringe a um conjunto de métodos ou recursos, mas envolve uma mudança profunda de atitudes com ênfase, também, na inclusão e na diversidade. Esse processo exige, portanto, um esforço conjunto entre universidade, escolas, secretarias de educação e comunidade, de modo que as práticas pedagógicas se efetivem de forma coerente com a perspectiva inclusiva defendida pela legislação e pelas pesquisas em Linguística Aplicada.

Ao tratar da formação de professores voltada à inclusão linguística, especialmente no contexto da Libras como segunda língua, é imprescindível considerar os processos de alfabetização como parte fundamental dessa discussão. Isso porque a alfabetização não pode ser compreendida apenas como um domínio técnico da leitura e da escrita, mas como um fenômeno social e cultural que se entrelaça com o reconhecimento das diferenças linguísticas e com o direito de aprender em contextos plurais. A intersecção entre alfabetização, inclusão e formação docente revela-se estratégica quando se pensa em práticas pedagógicas que considerem a diversidade linguística como ponto de partida, e não como obstáculo. Nesse escopo, as propostas de formação inicial e continuada ganham centralidade, na medida em que podem proporcionar aos professores instrumentos teóricos e práticos para lidar com os múltiplos letramentos presentes na escola.

Nesse sentido, Luiz, Fronza e Ildebrand (2020) refletem sobre a importância de promover espaços de diálogo entre universidade e escola, onde professores possam relatar suas experiências, receber orientações especializadas e experimentar novas práticas de ensino. A tese de Luiz (2022), por sua vez, aponta que a participação ativa dos docentes na elaboração dos temas de formação é crucial para o sucesso dessas iniciativas, pois cada realidade escolar

apresenta especificidades que demandam soluções diferentes. A alfabetização, vista como um processo social e cultural, deixa de ser reduzida a meros exercícios de decodificação para se constituir como uma prática complexa, na qual as crianças são incentivadas a refletir, produzir significados e relacionar o que aprendem com o mundo que as cerca. Contudo, mesmo com tais perspectivas, professores relatam dificuldades na aplicação prática de estratégias de leitura e escrita, sobretudo em turmas grandes ou em contextos de vulnerabilidade social. Nesse âmbito, a troca de experiências tem se mostrado um recurso cada vez mais pertinente, pois possibilita a circulação de metodologias e a reflexão coletiva sobre as soluções encontradas.

É necessário indicar também que a adoção de materiais didáticos que respeitem culturas e línguas, assim como a inclusão de atividades que incentivem a participação da família, podem servir de alicerce para potencializar a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, o vínculo estabelecido entre professores em formação continuada e a comunidade acadêmica contribui para manter o debate atualizado, integrando novas teorias, estudos de caso e ferramentas tecnológicas que emergem no campo da Linguística Aplicada e das políticas educacionais (Ostermann; Guimarães, 2019; Ildebrand, 2022; Ildebrand; Fronza; Duarte, 2024).

Falando em leitura e escrita e ao encontro dessas concepções, o trabalho de Luiz *et al.* (2019) ilustra o desafio de implementar as propostas da BNCC em práticas concretas de alfabetização e letramento. Embora o documento oficial oriente que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas de modo transversal, articulando diferentes áreas do conhecimento, os professores frequentemente enfrentam carências de infraestrutura, falta de apoio pedagógico e pouca oportunidade de formação continuada para efetivar essas orientações. Nesse quadro, a construção de redes colaborativas desponta como uma alternativa relevante, pois permite a partilha de sucessos e insucessos, o intercâmbio de materiais e a reflexão coletiva sobre problemas comuns.

Conforme argumentam Luiz, Fronza e Ildebrand (2020), a formação de grupos de estudos, a elaboração de projetos conjuntos e o diálogo interinstitucional são caminhos para superar a fragmentação do saber escolar. A colaboração entre docentes, somada ao incentivo de gestores e secretarias de educação, cria um ambiente favorável à implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da BNCC, fortalecendo a compreensão crítica da leitura e da escrita como atos sociais. Ademais, tais iniciativas podem colaborar para a efetiva inclusão de alunos com diferentes perfis, inclusive aqueles com deficiência intelectual ou surdez, na medida em que o planejamento coletivo estimula a busca de estratégias mais flexíveis. Dessa forma, a formação continuada não se limita à atualização teórica, mas se concretiza em ações planejadas e compartilhadas que visam a atender às demandas de cada contexto escolar

(Ildebrand; Fronza; Duarte, 2024), como já apontado. Em última instância, trata-se de valorizar o papel do professor como intelectual orgânico, capaz de analisar criticamente suas práticas e de influenciar a cultura escolar, ao mesmo tempo em que se mantém aberto ao diálogo e à aprendizagem contínua junto a seus pares.

Ainda sob a perspectiva da intersecção entre alfabetização, inclusão e formação inicial e continuada, a necessidade de superar a fragmentação de conteúdos e a ausência de colaboração entre docentes torna-se ainda mais evidente. Quando o professor atua isoladamente, sem acesso a espaços de troca ou suporte institucional, muitas vezes não se sente estimulado a repensar práticas ou testar abordagens pedagógicas diferenciadas das convencionais. Luiz, Fronza e Ildebrand (2020) e Ildebrand, Fronza, Duarte (2024) defendem que a criação de comunidades de aprendizagem, onde professores possam discutir questões de sala de aula, planejar intervenções e avaliar resultados em conjunto, estimula a reflexão crítica e fomenta avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de dinâmica ganha ainda mais relevância em realidades onde a heterogeneidade das turmas é acentuada, seja pela presença de alunos surdos, seja pela coexistência de diferentes ritmos de aprendizagem e perfis socioculturais.

A colaboração entre docentes se mostra uma fonte de incentivo para a adoção de práticas de alfabetização mais dialógicas, voltadas para o desenvolvimento pleno das competências leitora e escritora. Além disso, a construção de redes de apoio, que podem incluir a participação de universidades, secretarias de educação, intérpretes de Libras, fonoaudiólogos e outros profissionais, oferece um leque de soluções mais diversificado para cada desafio. Nesse ambiente, a formação continuada deixa de se caracterizar como um simples curso adicional e se torna um processo permanente de aprimoramento, ancorado em evidências empíricas e reflexões coletivas. Ganha corpo, assim, a noção de que a formação inclusiva requer investimento no desenvolvimento conjunto de teorias e práticas pedagógicas, legitimando a troca de saberes entre todos os envolvidos no processo educativo. Tal concepção conecta-se às proposições de Moita Lopes (2006), que enfatiza a Linguística Aplicada como campo interdisciplinar apto a mediar o diálogo entre teoria, pesquisa e intervenção em sala de aula, favorecendo a construção de uma escola mais plural e democrática.

Para que esse conjunto de iniciativas concretize seus objetivos, é essencial ampliar o diálogo entre diferentes instâncias do sistema educacional. Conforme apontado por Haag e Fronza (2014) e já mencionado nesta tese, a existência de representações docentes atreladas ao diagnóstico de déficit cognitivo pode interferir diretamente nas estratégias de ensino e na percepção de potencialidades dos estudantes. Essa constatação desvela a importância de

espaços formativos onde professores possam refletir sobre suas crenças e, se necessário, ressignificá-las em prol de práticas realmente inclusivas. Isso vale tanto para o contexto de estudantes com deficiência intelectual quanto para aqueles com surdez, que são frequentemente subestimados em suas capacidades de aprendizagem. A formação inicial e continuada, nesse sentido, deve promover uma análise crítica de tais representações e propor um olhar mais atento às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Ao trabalhar em conjunto com gestores, famílias e a comunidade, o corpo docente pode delinear ações pedagógicas e políticas institucionais mais coesas, que reconheçam a diversidade não como obstáculo, mas como riqueza (Luiz; Fronza; Ildebrand, 2020; Luiz, 2022; Ildebrand; Fronza; Duart, 2024).

A difusão de recursos digitais e plataformas colaborativas, exemplificada pelo TRCPD, possibilita levar essas discussões para além do espaço físico escolar, conectando pessoas em diferentes regiões e fortalecendo laços de cooperação. Dessa maneira, as experiências do TRCPD e “*Mãos Que Ensinam*” podem situar novas iniciativas e ações em outros contextos. Todavia, a formação inicial e continuada orientada por uma perspectiva inclusiva e linguística amplia o repertório profissional dos educadores, promovendo intervenções pedagógicas sustentadas por bases teóricas sólidas e ajustadas à realidade de cada sala de aula. Assim, criou-se uma rede baseada em novas práticas e reflexão, na qual os professores se tornam agentes de mudança e a escola passa a ser vista como um espaço de emancipação e construção coletiva de conhecimento.

Assim sendo, a formação de professores para a inclusão linguística envolve múltiplas dimensões: desde o fortalecimento de políticas públicas que reconheçam a importância da Libras e das metodologias bilíngues até a criação de redes colaborativas que impulsionem práticas alternativas em alfabetização e letramento. Nota-se que essa discussão precisa avançar cada vez mais para a possibilidade de se repensarem as estruturas tradicionais de formação, superando modelos baseados em disciplinas isoladas ou na simples transferência de conteúdo. Quando docentes, pesquisadores e gestores se unem em torno de objetivos comuns, como a valorização da diversidade e a busca por qualidade educacional, surgem ferramentas e abordagens que realmente impactam as rotinas de sala de aula. O reconhecimento de que a formação docente é um processo permanente e dialógico possibilita a inserção efetiva de metodologias participativas, inspiradas na pesquisa-ação (Thiollent, 2011) e na investigação colaborativa, contribuindo para a consolidação de uma cultura de inovação. Dessa forma, a formação de professores sob a ótica da inclusão linguística não se restringe ao cumprimento de exigências legais ou a uma orientação de cunho ético, mas incide diretamente na reorganização das relações das práticas pedagógicas que assegurem equidade de acesso, participação efetiva

e reconhecimento das diferentes modalidades de linguagem (Rodrigues, 2017; Araújo, 2020; Felipe; Bulhões; Bulhões, 2020; Barbosa; Vieira; Souza 2021; Ildebrand, 2022; Lima; Oliveira, 2024).

Ao se considerarem a formação docente inclusiva e suas múltiplas dimensões, torna-se pertinente explorar abordagens não convencionais que possam potencializar essas práticas no cotidiano escolar. Nesse contexto, também recorreremos ao *design thinking*, que surge como uma abordagem promissora, capaz de integrar criatividade, empatia e colaboração na construção de estratégias pedagógicas. Por meio desse processo, é possível atender às demandas de uma educação inclusiva e estimular o desenvolvimento de práticas reflexivas e situadas. A seguir, discutiremos o uso do *design thinking* na elaboração de práticas formativas e pedagógicas, destacando suas etapas, potencialidades e aplicações no ensino.

2.3 Uso do *design thinking* na construção de práticas formativas e pedagógicas

O *design thinking* tem se consolidado como uma abordagem inovadora para solucionar problemas complexos em diversas áreas, incluindo a educação, graças ao foco na empatia, na colaboração e na experimentação (Brown, 2010). Diferentemente das metodologias tradicionais de planejamento pedagógico, o *design thinking* propõe um processo iterativo em que o erro é visto como parte essencial do aprendizado, permitindo ajustes constantes antes da implementação de uma solução definitiva (Noel, 2018). No contexto das práticas formativas, autores como Mello (2014) e Spagnolo (2017) destacam que o *design thinking* favorece a criação de uma cultura de inovação, pois rompe com a linearidade de modelos de ensino centrados na transmissão de conteúdo. Além disso, a experimentação e a avaliação contínua ampliam as possibilidades de personalização do ensino, tornando-o acessível e responsivo às necessidades específicas de cada estudante (Gonsales *et al.*, 2014). Nesse sentido, a formação de professores torna-se um campo privilegiado para a aplicação do *design thinking*, já que o desenvolvimento de uma mentalidade criativa estimula o docente a projetar e a repensar sua prática de forma crítica e reflexiva (Brown, 2010; Ildebrand; Fronza, 2023).

No âmbito da inclusão, o *design thinking* oferece oportunidades de cocriação de soluções que valorizam o aspecto linguístico, cultural e cognitivo dos aprendizes, tal como ilustrado por Ildebrand (2020), ao mostrar o potencial dessa abordagem para ampliar a acessibilidade em contextos de Libras e Atendimento Educacional Especializado. Contudo, a adoção do *design thinking* requer condições institucionais favoráveis, como tempo para

experimentação, recursos materiais e apoio pedagógico, aspectos que nem sempre estão disponíveis em sistemas educacionais marcados por burocratização e currículos rígidos (Spagnolo, 2017). Ainda assim, experiências relatadas na literatura apontam que o *design thinking*, ao fomentar um processo criativo baseado na empatia e na colaboração, propicia a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, colaborativas e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas (Noel, 2018; Ildebrand, 2020, 2022; Ildebrand; Flores, 2023).

Como apontado no início desta seção, o *design thinking* emergiu como uma abordagem para resolver problemas complexos em diversas áreas, desde o *design* de produtos e serviços até a gestão e a educação. Brown (2009) foi pioneiro na sistematização desse conceito, destacando sua natureza empática, experimental e colaborativa. No contexto educacional, a adoção do *design thinking* reflete uma mudança paradigmática, deslocando-se de abordagens instrucionais tradicionais para práticas centradas no estudante e na resolução de desafios do mundo real. Diferentemente de metodologias lineares de planejamento pedagógico, o *design thinking* valoriza a flexibilidade, permitindo que professores e estudantes cocriem soluções adaptadas às suas realidades. Spagnolo (2017) argumenta que o *design thinking* fomenta uma cultura de inovação na Educação Básica ao integrar diferentes saberes e incentivar a experimentação contínua, rompendo com modelos rígidos de ensino-aprendizagem.

A escolha pelo *design thinking* se diferencia de outras metodologias ativas e abertas, como a aprendizagem baseada em projetos ou a resolução de problemas, por articular etapas que combinam empatia, colaboração, prototipagem e experimentação (Brown, 2010; Mello, 2014). Enquanto abordagens tradicionais de planejamento pedagógico costumam priorizar a transmissão de conteúdos, o *design thinking* propõe um ciclo iterativo em que o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem e reformulação. Noel (2018) observa que a etapa da *experimentação* permite a educadores e estudantes testarem múltiplas possibilidades antes de consolidar uma solução, favorecendo a escuta ativa e a personalização das práticas. Essa estrutura promove ambientes mais responsivos e inclusivos, nos quais a criatividade é estimulada e o protagonismo estudantil é valorizado (Gonsales *et al.*, 2014). Além disso, por integrar a empatia como ponto de partida e a construção material de ideias como prática formativa, o *design thinking* amplia o escopo da formação docente (Ildebrand; Fronza, 2023), sobretudo quando articulado a contextos que envolvem práticas com a Libras. Essa perspectiva abre espaço para investigações futuras sobre como o contato com diferentes formas de linguagem e mediação visual pode inspirar propostas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

No campo da formação de professores, o *design thinking* se apresenta como uma ferramenta para o desenvolvimento de um repertório criativo e reflexivo, promovendo uma

postura ativa na construção de práticas pedagógicas não convencionais. Ildebrand e Fronza (2023) argumentam que, ao inserir o *design thinking* na formação inicial e continuada de docentes, cria-se um ambiente de aprendizagem mais experimental e colaborativo, no qual os professores são encorajados a pensar além dos formatos tradicionais de ensino. Brown (2010) enfatiza que os educadores que adotam o *design thinking* não apenas projetam aulas, mas tornam-se "*designers da experiência de aprendizagem*", incorporando flexibilidade e engajamento ao ensino. Spagnolo (2017) corrobora essa visão ao apontar que a prática reflexiva proporcionada pelo *design thinking* fortalece a autonomia docente e amplia o repertório metodológico dos professores, permitindo-lhes lidar melhor com a complexidade dos desafios educacionais contemporâneos.

As etapas do *design thinking*⁷ aplicadas à educação costumam ser organizadas em cinco fases — *Descoberta*, *Interpretação*, *Ideação*, *Experimentação* e *Evolução* (Brown, 2010; Gonsales *et al.*, 2014; Ildebrand; Fronza, 2023) — e apresentam alto potencial de adaptação a distintos cenários formativos (Spagnolo, 2017; Ildebrand, 2020).

Em suas investigações, Ildebrand, Fronza e Luiz (2020), Ildebrand (2020, 2022), Ildebrand e Flores (2023) enfatizam que as etapas do *design thinking* devem ser estruturadas de forma encadeada, de modo a agregar sentido às experiências de aprendizagem. O momento de *Descoberta*, por exemplo, possibilita que o professor proponha uma temática de estudo e identifique indícios que o ajudem a problematizar conteúdos e situações de ensino, fortalecendo a participação ativa dos estudantes. Para ilustrar esse percurso metodológico, a Figura 1 apresenta uma síntese das fases e do potencial do *design thinking* na transformação de práticas escolares, evidenciando como cada etapa pode impulsionar reflexões e intervenções mais significativas no contexto educativo.

Além disso, a Figura 1 ilustra, de forma didática, as cinco etapas do *design thinking* — *Descoberta*, *Interpretação*, *Ideação*, *Experimentação* e *Evolução* —, destacando e refletindo um processo contínuo de investigação, reflexão e cocriação. De acordo com Gonsales *et al.* (2014), o *design thinking* deve ser entendido mais como um modelo de pensamento do que como uma

⁷ Na fase de *descoberta*, professores e estudantes se aproximam do contexto real de aprendizagem, identificando problemas e necessidades específicas. Em seguida, na *interpretação*, práticas situadas e dados coletados são analisados de forma crítica, permitindo a compreensão aprofundada dos desafios. Já a *ideação* incentiva a geração de múltiplas soluções criativas, sem restrições iniciais, abrindo espaço para propostas originais. A *experimentação* consiste em testar protótipos ou abordagens pedagógicas em pequena escala, a fim de obter feedback e promover ajustes. Por fim, na *evolução*, as ideias consolidadas são implementadas de maneira mais abrangente, sendo avaliadas e ajustadas por meio da discussão coletiva. Essa estrutura cíclica torna o *design thinking* uma abordagem versátil, pois fomenta a solução e a reflexividade em cada etapa (Gonsales *et al.*, 2014; Ildebrand, 2020, 2022; Ildebrand; Fronza, 2023).

metodologia prescritiva, pois pressupõe a abertura a diversas realidades, significados e aprendizagens em cada etapa.

Figura 1 – Síntese das fases e do potencial do *design thinking* na transformação de práticas escolares

O processo de Design Thinking

Conforme Tenny Pinheiro e Luis Alt, o DT deve ser considerado uma abordagem e, portanto, não pode ser confundido com uma metodologia, porque a abordagem DT não é uma receita de bolo, mas etapas que podem se valer de diferentes significações, realidades e aprendizagens, conforme a primeira etapa que é a descoberta.



Etapas

- 01 Descoberta**
Eu tenho um desafio
Como posso abordá-lo?
- 02 Interpretação**
Eu aprendi alguma coisa
Como posso interpretá-la?
- 03 Ideação**
Eu vejo uma oportunidade
Como posso criar?
- 04 Experimentação**
Eu tenho uma ideia
Como posso concretizá-la?
- 05 Evolução**
Eu experimentei uma coisa nova
Como posso aprimorá-la?

Comentários adicionais

Design Thinking é um modelo de pensamento.

- Design Thinking significa acreditar que podemos fazer a diferença, desenvolvendo um processo intencional para chegar ao novo, a soluções criativas, e criar impacto positivo.
- O Design Thinking faz com que você acredite em sua própria criatividade e no propósito de transformar desafios em oportunidades.
- O processo de design é o que coloca o Design Thinking em ação. É uma abordagem estruturada para gerar e aprimorar ideias.
- Cinco fases ajudam em seu desenvolvimento, desde identificar um desafio até encontrar e construir a solução.
- É uma abordagem profundamente humana, que depende da habilidade de ser intuitivo, de interpretar o que se observa e de desenvolver ideias que são emocionalmente significativas para aqueles para quem se está trabalhando [...].

Fonte: Ildebrand (2022, p. 157), com base em Gonsales *et al.* (2014).

Como indica a Figura 1, na *Descoberta*, o desafio principal consiste em identificar um problema ou oportunidade, perguntando-se: “*Como posso abordá-lo?*”. Em seguida, na *Interpretação*, busca-se compreender profundamente o que foi aprendido ou observado, analisando como isso impacta o problema inicial. A *ideação* surge como o momento de exploração criativa, quando se geram diversas possibilidades de solução, questionando: “*Como posso criar algo novo?*”. A fase de *Experimentação* convida à ação por meio de produções ou projetos que tornam as ideias mais concretas e passíveis de avaliação. Finalmente, a *Evolução* corresponde à consolidação e ao aprimoramento das soluções encontradas, acompanhada da reflexão: “*Como posso melhorar ainda mais o que foi desenvolvido?*” (Ildebrand; 2022).

Ao relacionar essas percepções às possibilidades de aplicação na prática docente, destaca-se que o uso do *design thinking* no contexto da formação de professores oferece uma estrutura mental e organizacional que permite aos docentes e formadores analisarem demandas pedagógicas de maneira sistemática e com viés colaborativo (Ildebrand, 2020, 2022; Ildebrand; Fronza, 2023; Ildebrand; Flores, 2023). Ao iniciar pela etapa de *Descoberta*, o educador pode ter a oportunidade de mapear dificuldades específicas de aprendizagem e de identificar interesses dos estudantes a partir de seus contextos socioculturais. Na fase de *Interpretação*, os dados levantados são organizados e analisados, o que possibilita a formulação de hipóteses, pensamentos e discussões sobre os fatores que impactam negativamente e positivamente o processo de ensino. A partir dessas hipóteses, a *ideação* permite que o professor, em conjunto com colegas e alunos, planeje estratégias de intervenção alinhadas às necessidades identificadas. Com a *Experimentação*, essas estratégias são aplicadas em formato de protótipos ou produções de soluções, o que viabiliza a observação prática de sua possibilidade de mudança mediante as descobertas interpretadas.

Por fim, a fase de *Evolução* exige que os resultados sejam avaliados criticamente, de modo que os ajustes necessários possam ser realizados antes da consolidação de novas práticas pedagógicas. Ao adotar esse modelo, o professor pode ser instigado a desenvolver uma postura investigativa, iterativa e colaborativa diante dos desafios educativos que enfrenta. Nesse processo, o *design thinking* estimula novas habilidades, permitindo que cada falha ou retroalimentação oriente melhorias subsequentes. Em pesquisas como as de Ildebrand (2020, 2022), observa-se que esse ciclo iterativo amplia a capacidade dos educadores de lidar com a complexidade das demandas educacionais, tornando-os mais preparados para inovar de forma criteriosa e responsiva. Assim, a abordagem do *design thinking* na educação vai além de soluções pontuais, contribuindo para uma cultura escolar aberta à experimentação e ao aprimoramento constante, onde professores e alunos aprendem e constroem juntos.

O *design thinking* também tem se mostrado um mapa mental eficiente na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Noel (2018) exemplifica como o *design thinking* pode fortalecer a educação em comunidades marginalizadas ao incentivar a cocriação de soluções por professores e alunos. Ildebrand e Fronza (2023) discutem sua aplicabilidade na formação docente para o ensino e aprendizagem no contexto da Libras e da inclusão, destacando como essa abordagem amplia a acessibilidade e valoriza a multiplicidade de vozes e culturas. A produção acadêmica de Ildebrand (2022) evidencia que a incorporação do *design thinking* no Atendimento Educacional Especializado (AEE) potencializa o desenvolvimento da linguagem e da escrita de alunos público-alvo da Educação Especial, favorecendo sua inclusão nos espaços escolares. Esse modelo permite que diferentes atores educacionais participem ativamente da construção de práticas com base local.

Nessas concepções trazidas até então, vale salientar repercussões do *design thinking* na educação documentadas na literatura. Spagnolo (2017) relata que sua aplicação na formação continuada de professores aumentou o engajamento docente e estimulou a criatividade no planejamento de aulas. Mello (2014) aponta que professores que adotaram o *design thinking* em escolas privadas de Porto Alegre desenvolveram maior capacidade de solucionar desafios pedagógicos de forma colaborativa. Noel (2018) destaca que, ao aplicar o *design thinking* em uma escola primária em Trinidad e Tobago, observou-se um crescimento significativo no pensamento crítico e na autonomia dos alunos. Esses achados reforçam que o *design thinking* fortalece a experiência de ensino-aprendizagem e provoca mudanças dentro do meio escolar.

Entretanto, a implementação do *design thinking* na formação docente enfrenta desafios. Spagnolo (2017) menciona barreiras como a resistência a mudanças, a falta de tempo e a escassez de recursos para práticas experimentais. Brown (2010) argumenta que, em sistemas de trabalho altamente padronizados, a flexibilidade do *design thinking* pode entrar em conflito com as exigências burocráticas e curriculares. Além do mais, Gonsales *et al.* (2014) apontam que a efetividade do *design thinking* depende de um ambiente escolar que valorize a colaboração e a inovação, o que nem sempre é garantido em todas as instituições. Superar essas dificuldades exige um compromisso institucional com metodologias ativas e um suporte contínuo para formação de professores.

Experiências e intervenção sensível ao território demonstram o impacto positivo do *design thinking* na educação. Ildebrand (2020) apresenta um estudo no qual estudantes ouvintes do Ensino Médio participaram de um projeto baseado no *design thinking* para desenvolver soluções de acessibilidade linguística para surdos. Noel (2018) relata um projeto em que crianças de uma escola rural foram incentivadas a solucionar problemas de sua comunidade

utilizando o *design thinking*, promovendo engajamento e impacto social. Spagnolo (2017) discute casos de formação docente em que o *design thinking* facilitou a construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras. Essas experiências demonstram que a metodologia pode ser adaptada a diferentes contextos educacionais, ampliando seu alcance e eficiência.

Outro aspecto inovador do *design thinking* na educação é sua capacidade de integrar interdisciplinaridade e contextualização de forma orgânica. Ao trabalhar com problemas reais e complexos, essa abordagem naturalmente exige a convergência de diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão contextualizada e integrada do aprendizado. Por exemplo, ao propor um projeto que visa solucionar um desafio ambiental na comunidade, os estudantes podem mobilizar conhecimentos de ciências, matemática, geografia e até artes, desenvolvendo habilidades que vão além do conteúdo curricular. Essa integração não apenas torna o aprendizado mais relevante, mas também prepara os estudantes para os desafios do século XXI, onde a capacidade de pensar de forma interdisciplinar e adaptativa é cada vez mais valorizada. Além disso, o *design thinking* estimula a criatividade aplicada, incentivando os alunos a transformar ideias abstratas em soluções concretas, fortalecendo a conexão entre teoria e prática.

As perspectivas futuras para o uso do *design thinking* na educação parecem ser promissoras. Gonsales *et al.* (2014) sugerem que sua adoção em políticas educacionais pode transformar a maneira como escolas e professores abordam o ensino. Ildebrand e Fronza (2023) apontam que a formação docente precisa incorporar práticas mais flexíveis e interdisciplinares, nas quais o *design thinking* desempenha um papel essencial. Noel (2018) e Ildebrand (2022) enfatizam a necessidade de expandir o uso do *design thinking* para contextos educativos inclusivos, promovendo acessibilidade e novas formas de compreender as aprendizagens. Ao reconhecer o *design thinking* como um caminho para a construção de práticas pedagógicas com abordagem reais e concretas, a formação docente pode se tornar um processo mais dinâmico, colaborativo e alinhado às demandas contemporâneas da educação.

Por fim, o *design thinking* também se apresenta como uma ferramenta poderosa para a transformação institucional nas escolas. Ao adotar essa abordagem, as instituições educacionais são desafiadas a repensar suas estruturas e processos, promovendo uma cultura organizacional mais flexível e aberta à inovação. Isso inclui a revisão de práticas burocráticas, a criação de espaços físicos que favoreçam a colaboração e a experimentação e o investimento em formação continuada para os professores. A implementação do *design thinking* exige, portanto, um compromisso institucional com a mudança, capaz de gerar impactos positivos em toda a comunidade escolar. Ao transformar a escola em um ambiente de aprendizagem contínua, onde

erros são vistos como oportunidades de crescimento e a criatividade é valorizada, o *design thinking* contribui para a construção de uma educação mais alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, preparando estudantes e educadores para um futuro incerto e em constante transformação.

Diante dessas reflexões teóricas, aponta-se para a utilização do *design thinking* na transformação institucional das escolas, destacando a relevância e a necessidade de propostas originais que reconheçam as práticas culturais e de linguagem. A introdução da Libras na formação inicial e continuada de professores, nesse contexto, exige mais do que a inclusão curricular; requer uma abordagem que valorize a experiência surda e promova estratégias pedagógicas acessíveis. O *design thinking*, ao incentivar a empatia, a cocriação e a experimentação, oferece ferramentas para repensar as práticas educacionais, fomentando uma formação docente capaz de construir ambientes inclusivos e colaborativos, alinhados às necessidades contemporâneas da educação e à valorização das diferenças.

Diante das discussões sobre a Libras, a formação docente e abordagens de aprendizagem, torna-se necessário aprofundar a análise por meio da investigação empírica. A seguir, a metodologia adotada é apresentada, detalhando os procedimentos de coleta e análise de dados para compreender os desafios e avanços na formação de professores e na inclusão escolar.

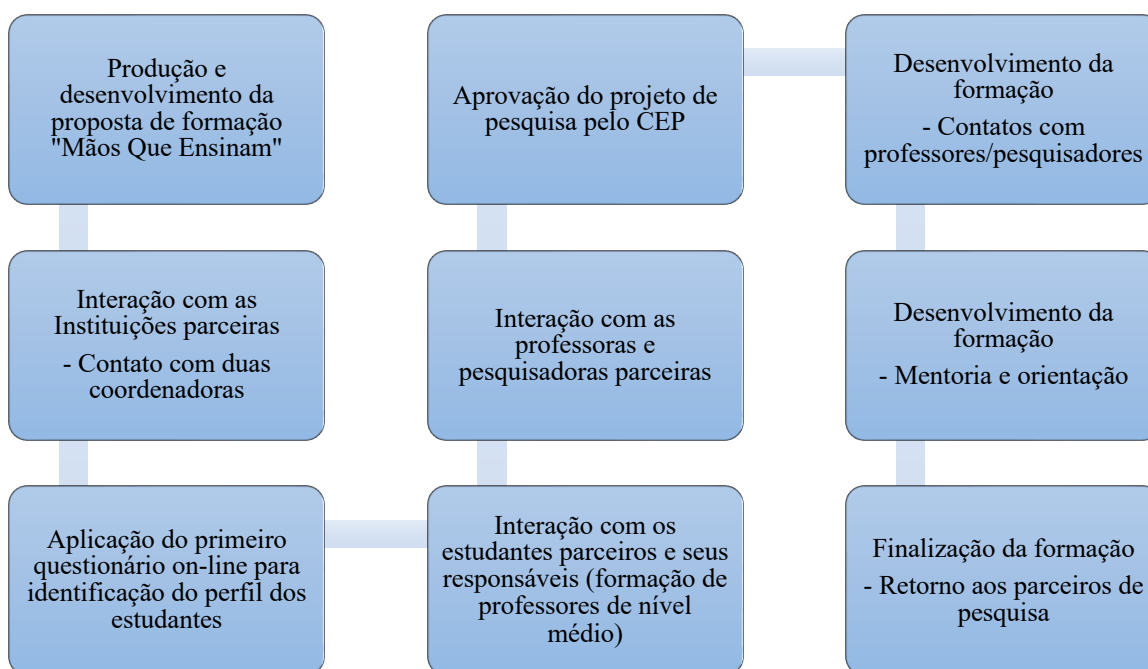
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos e estratégias de ação adotados nesta pesquisa foram delineados com base em fundamentos teóricos reconhecidos na literatura, priorizando uma abordagem qualitativa de organização e descrição de dados. Inspirada pelos preceitos de autores renomados como Thiollent (1986, 2011), Ochs e Capps (2001), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Cellard (2008), Gil (2008, 2010), Creswell (2010), Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa buscou uma compreensão aprofundada do fenômeno em foco, a formação dos estudantes de magistério. Pressupostos desses autores fundamentaram a abordagem metodológica e possibilitaram uma compreensão abrangente dos métodos de pesquisa qualitativa. A articulação dessas perspectivas teóricas ofereceu um arcabouço sólido para a coleta, análise e interpretação dos dados, assegurando uma abordagem consistente e reflexiva ao longo do processo de pesquisa.

A pesquisa se estabeleceu como uma investigação coerente com o entorno de seus participantes, em que os envolvidos foram um professor ouvinte e mediador dos processos formativos, estudantes de magistério de nível médio e professoras-pesquisadoras (ouvintes e surda) - que foram convidadas a falar de suas experiências com a Libras, a cultura surda e a inclusão. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Unisinos, de acordo com o CAAE 52956721.4.0000.5344, o processo avançou para a fase de organização e estruturação da formação. Nesse contexto, o primeiro passo foi empreender a construção da formação, guiando-se pelos pressupostos da abordagem *design thinking*. Essa escolha estratégica ancorou-se na busca por uma perspectiva diferenciada para abordar a Libras e Educação de Surdos, alinhando-se aos princípios do *design thinking* para orientar a concepção e implementação das atividades formativas. A combinação da validação ética da pesquisa com a aplicação de uma metodologia centrada no *design thinking* visou assegurar a integridade do estudo e sua originalidade na formação proposta. Essa relação entre a aprovação ética e a aplicação de uma metodologia dinâmica e participativa reforçou a solidez e a pertinência do processo de pesquisa, proporcionando uma base para a condução das atividades planejadas (Ildebrand; Fronza, 2023).

Desse modo, o Fluxograma 1 apresenta as etapas de desenvolvimento da pesquisa, o que irá acompanhar a descrição e organização dos procedimentos metodológicos.

Fluxograma 1 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A formação “*Mãos Que Ensinam*” foi inicialmente concebida como um modelo estruturado, delineado previamente com base nas etapas e focos propostos por Ildebrand e Fronza (2023), voltado à formação de estudantes de Magistério com ênfase em Libras, inclusão e práticas pedagógicas colaborativas. O planejamento previa uma organização por módulos temáticos e metodológicos, articulando a abordagem do *design thinking* à perspectiva crítica da Linguística Aplicada. No entanto, à medida que as interações com as instituições parceiras foram sendo estabelecidas, especialmente nos momentos iniciais de escuta e alinhamento com as escolas e os participantes envolvidos, ajustes importantes foram realizados no desenho formativo. Essas adaptações permitiram acolher demandas emergentes e respeitar a diversidade dos contextos escolares, reafirmando o caráter situado, responsivo e ético da proposta investigativa.

Antes de detalhar as etapas desenvolvidas, vale retomar que as instituições parceiras da pesquisa foram uma escola pública e uma privada, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, que se preocupam e olham para as práticas de formação de professores de nível médio há décadas, conforme apontam Souza (2016) e Brito (2018). A pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho etnográfico e descritivo. A perspectiva etnográfica se estabeleceu em descrever e “observar o comportamento dos participantes em suas atividades”, como aponta Creswell (2010, p. 37). Desse modo, esperou-se situar, com base na observação e participação, as práticas formativas e interativas oportunizadas aos participantes parceiros da pesquisa. A

concepção descritiva foi acompanhada por meio da trajetória e o agir dos parceiros da pesquisa, com o uso de gravação em áudio e vídeo, questionários⁸ on-line e diário de bordo. Além disso, para compor os dados deste estudo, acessou-se o planejamento do Professor Mediador (Quadro 2), o arcabouço organizado com base no *design thinking* para elaborar a formação on-line. As produções e narrativas geradas durante as práticas também foram consideradas mediante a respectiva autorização dos participantes estudantes e seus responsáveis.

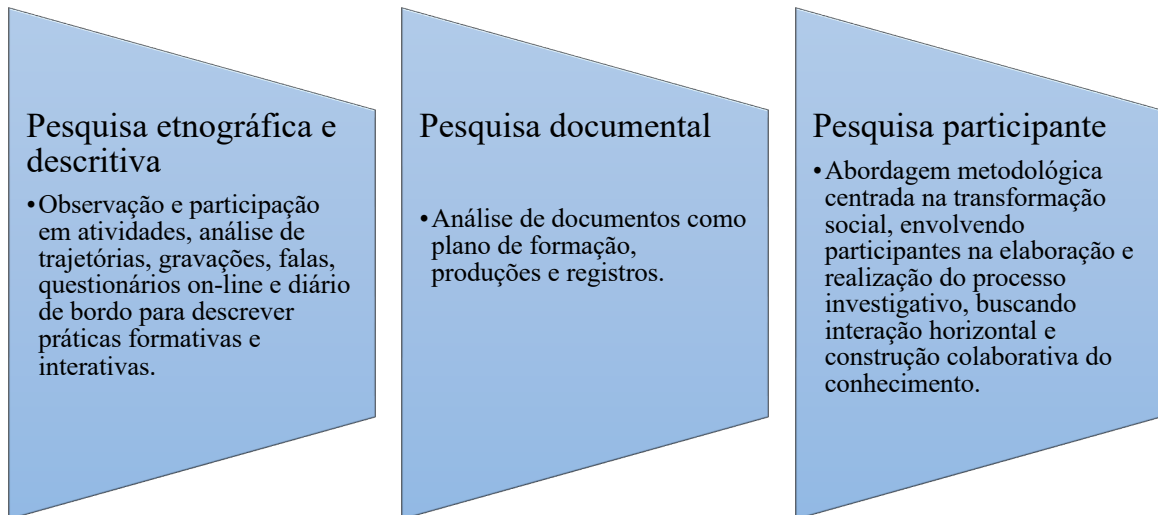
Além do questionário, o acesso ao plano de formação do professor e as produções realizadas caracteriza o olhar documental do estudo. A pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009; Kripka; Scheller; Bonotto, 2015) é uma via importante nos procedimentos metodológicos de pesquisas qualitativas, porque é comum o documento servir de exemplo a uma comprovação daquilo que aconteceu ou foi elaborado. Uma vez que se utiliza a análise documental, cabe ressaltar que “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (Cellard, 2008, p. 295). Para Cellard (2008), a análise de documento reconstitui fenômenos outrora, sendo “[...] o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (Cellard, 2008, p. 295). Segundo Gil (2008, 2010), a pesquisa documental consiste em duas tipologias: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Logo, este estudo constitui documentos de primeira mão, porque os documentos produzidos na formação e pelos participantes ainda não receberam tratamento analítico, diferente das fontes de segunda mão, que já foram, em determinada ocasião, analisadas e catalogadas por instituições especializadas.

Por falar em participantes e para dar conta dos objetivos, entendeu-se que se tem aqui uma proposta de pesquisa participante, que é uma abordagem metodológica utilizada em diversas áreas do conhecimento, como Sociologia, Antropologia, Educação, entre outras. De acordo com Thiollent (1986, 2011), a pesquisa participante tem como objetivo central a transformação social, buscando envolver os sujeitos da pesquisa na elaboração e realização do processo investigativo. Portanto, a pesquisa participante compreendeu a realidade investigada a partir da vivência dos participantes estudantes e da construção colaborativa do conhecimento,

⁸ Tratando dessas ações etnográficas e descritivas, o uso de questionários com os participantes tornou-se fonte capaz de minimizar dúvidas sobre determinados temas e ações da formação, fortalecendo os entendimentos e significados construídos durante o processo dessa investigação. Tais instrumentos se constituem em uma alternativa para conhecer as expectativas desse público em relação à docência e às práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva que precisa estar presente na realidade e ações desses futuros profissionais da educação por meio de suas narrativas e práticas. O olhar para as narrativas desses futuros docentes pode sinalizar necessidades no contexto da formação desse público, entendendo suas expectativas e anseios. Vale destacar que a narrativa se constituiu como um modo de utilizar a linguagem para conectar e descrever eventos de vidas do passado, do presente e as experiências que ainda não foram vivenciadas (Ochs; Capps, 2001).

buscando-se uma interação mais horizontal entre pesquisadores e participantes, pretendida com a formação on-line e os parceiros da pesquisa. Na Figura 2, evidenciam-se as perspectivas metodológicas que embasaram a organização e tratamento dos dados produzidos no desenvolvimento desta pesquisa.

Figura 2 – Perspectivas metodológicas da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Na continuidade deste detalhamento, destaca-se a apresentação da produção, construção e os caminhos de desenvolvimento da proposta de formação "*Mãos Que Ensinam*" (Ildebrand; Fronza, 2023). Este delineamento englobou o processo criativo e evolutivo que conduziu à concepção da formação, destacando os elementos que deram forma à iniciativa. A criação e construção da proposta foram permeadas por uma abordagem colaborativa, incorporando percepções provenientes da interação com os coordenadores das instituições parceiras, bem como orientações metodológicas provenientes de estudos de práticas de aprendizagem envolvendo a formação de professores, a Libras, Educação de Surdos, Inclusão e *design thinking*. Essa abordagem permitiu a integração de diferentes perspectivas, resultando em uma proposta de formação abrangente e alinhada com as demandas identificadas. A trajetória de desenvolvimento da formação refletiu o início do percurso metodológico, as adaptações e refinamentos contínuos realizados para aprimorar a proposta de formação "*Mãos Que Ensinam*".

3.1 Produção e desenvolvimento da proposta de formação "*Mãos Que Ensinam*"

"*Mãos que Ensinam*" é uma iniciativa de formação continuada destinada a estudantes que se encontram em formação inicial de professores no contexto de nível médio, para que (re)pensem sobre temas mediados pelas diferenças em suas práticas pedagógicas. O nome da formação "*Mãos que Ensinam*" foi escolhido como uma metáfora que representa a atuação dos futuros professores ao promoverem a inclusão e a valorização da Libras e da Educação de Surdos. As mãos, símbolo central da Libras, representam a comunicação e a conexão entre os surdos e ouvintes (Ildebrand; Fronza, 2023, p. 5).

Como mencionado anteriormente, imediatamente após a aprovação do Comitê de Ética e o estabelecimento de contato com as coordenadoras, a proposta de formação "*Mãos Que Ensinam*" começou a se delinear. Todo o percurso de produção e criação dessa proposta foi documentado e referenciado na publicação intitulada "*Mãos Que Ensinam: proposta de formação inicial de professores de nível médio com foco na Libras, Educação de Surdos e Inclusão*", desenvolvida por Ildebrand e Fronza (2023), publicada no periódico acadêmico *Revel – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Esse artigo, concebido como um registro organizado em etapas, ofereceu uma visão detalhada do processo de desenvolvimento da formação. Através dessa publicação, foi possível compreender de forma abrangente como a proposta poderia ser concebida, fornecendo roteiros de ação e novas perspectivas para a reflexão sobre práticas formativas iniciais no contexto do ensino de Libras, Educação de Surdos e Inclusão. Essa abordagem reflexiva destacou a capacidade da pesquisa em oferecer propostas formativas que instruem e podem expandir as formas de pensar e organizar práticas educacionais formativas.

Além dessas concepções, a formação adicional no contexto da Libras foi concebida por meio das etapas da abordagem *design thinking*, seguindo os preceitos trazidos por Ildebrand (2020), que, em sua pesquisa, colocou estudantes ouvintes em contato com a Libras e cultura surda por meio dessa abordagem colaborativa, desafiando-os a pensarem em estratégias e alternativas para facilitar a vida de pessoas surdas que precisam de atenção e atitudes afirmativas pela sociedade ouvinte, dominante da língua majoritária. A ideia de realizar estudos sobre a utilização da Libras no contexto da formação de professores de nível médio revelou-se pertinente e relevante, como destacado também por Ildebrand e Fronza (2023). A investigação da temática apresenta-se como um campo de pesquisa em aberto, visto que ainda são recentes os estudos voltados para esse público em específico, estudantes de magistério de nível médio. Uma vez que, até o momento, a maioria das pesquisas envolvendo a Libras em contextos educacionais foram direcionadas para o Ensino Superior, há uma lacuna de conhecimento a ser preenchida nesse campo de estudo quando pensamos no contexto de formação de professores de nível médio, que é o caso do curso normal de nível médio, popularmente conhecido como magistério.

A proposta de formação “*Mãos Que Ensinam*” foi implementada de forma on-line síncrona, com possibilidades de acesso assíncrono. Teve 12 encontros síncronos e atividades assíncronas delimitados em ações formativas (conforme o Quadro 1), organizados em torno dos laboratórios inspirados nas etapas do *design thinking*. Ao longo das ações formativas, os participantes estudantes foram convidados a refletir sobre temas relacionados à Libras, à Educação de Surdos e à Inclusão, por meio escuta de professores especialistas, questionários, mentoria e produções pedagógicas em grupo. A culminância da formação envolveu a apresentação de propostas didáticas elaboradas pelos grupos, voltadas à promoção da inclusão de estudantes surdos ou do contato com a Libras nas escolas. Essas produções foram analisadas à luz da metodologia de pesquisa participante, sustentada pela abordagem colaborativa e pela escuta ativa das vozes dos envolvidos, sendo documentadas em registros audiovisuais e relatórios reflexivos.

Além disso, ainda que a Lei n. 10.436/2002 reconheça a Libras como língua da comunidade surda brasileira, persiste um longo caminho para que sua efetiva inserção na formação docente se concretize como prática inclusiva (Poker; Martins; Giroto, 2021). Investir em pesquisas que investiguem modos de integrar a Libras ao processo formativo de professores de nível médio constitui, portanto, um movimento necessário para assegurar uma educação mais plural e responsiva à diversidade linguística. Nesse horizonte, a sensibilização promovida por meio de formações on-line pode não apenas ampliar o repertório de conhecimentos dos futuros docentes, mas também fortalecer suas práticas pedagógicas e prepará-los para uma atuação comprometida com a inclusão da comunidade surda.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu uma trajetória iterativa, marcada por revisões e refinamentos contínuos. Inicialmente, o pesquisador empreendeu a investigação, fundamentando-se em práticas e abordagens teóricas relevantes ao contexto. O primeiro estágio de revisão e orientação ocorreu junto à orientadora, que apontou e identificou ajustes necessários ao texto e à organização de áreas temáticas a serem repensadas. Em resposta a essas orientações, o pesquisador realizou adaptações nas solicitações, submetendo novamente o trabalho à apreciação da orientadora. Ao final desse processo, a pesquisa foi refinada teoricamente, consolidando as contribuições das práticas investigativas e orientações teóricas, culminando no compartilhamento formal dos resultados da formação *Mãos Que Ensinam* (Ildebrand; Fronza, 2023).

Por meio do acesso à proposta de formação no estudo de Ildebrand e Fronza (2023), apresenta-se o Quadro 1, indicando como a proposta de formação “*Mãos Que Ensinam*” foi pensada com base no *design thinking*. Este quadro delineia de forma clara as diferentes fases

do *design thinking* aplicadas no contexto da pesquisa, associando cada etapa a laboratórios específicos e às ações formativas realizadas durante o desenvolvimento da proposta. Importa ressaltar que, ao contrário do estudo de Ildebrand e Fronza (2023), que se concentrou na Libras e Educação de Surdos e temas da cultura surda em suas instâncias gerais, a proposta desenvolvida nesta pesquisa abrangeu uma temática distinta. Para ampliar a abordagem, contou-se com a participação de uma professora especialista em Educação Especial e Inclusão.

Essa inclusão estratégica se deu em resposta à identificação da necessidade de aprofundar o contato com ideias voltadas à flexibilização curricular e outras práticas inerentes à educação especial e inclusiva nas escolas. O envolvimento da especialista contribuiu para uma perspectiva mais abrangente, promovendo a integração de conhecimentos específicos que enriqueceram a proposta formativa a ser analisada posteriormente. Dessa forma, a pesquisa ampliou o escopo temático, oportunizando a diversidade de perspectivas, fortalecendo a proposta de formação com saberes específicos e, por vezes, necessários para a promoção de práticas inclusivas na educação. Essa abordagem mais abrangente reflete a adaptação proativa às demandas identificadas no contexto educacional.

Quadro 1 - Proposta de formação “*Mãos Que Ensinam*” com base no *Design Thinking* Educacional

| Etapas do <i>Design Thinking</i> | Laboratório | Ações formativas |
|---|--|--|
| Descoberta | Laboratório de interação inicial | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussões iniciais com os estudantes e questionário 1 - práticas de inclusão e acessibilidade na percepção dos estudantes |
| Interpretação | Laboratório de aprofundamento teórico e empírico | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vivendo no mundo dos sinais: reflexões iniciais e apresentação do alfabeto manual |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vocabulário: sinais e frases |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ No mundo surdo |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino de Língua Portuguesa para surdos |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino de Libras na formação de professores |
| Ideação | Laboratório de ideias e soluções pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Educação Especial e Inclusiva na formação de professores⁹ |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Repensando materiais e abordagens de aprendizagem com foco na Libras, Educação de Surdos e Inclusão¹⁰ |
| | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção de ações didáticas em grupos |

⁹ Abordagem delineada para essa pesquisa devido necessidade e demanda trazida pelos participantes.

¹⁰ Abordagem delineada para essa pesquisa devido necessidade e demanda trazida pelos participantes.

| | | |
|-----------------------|---|--|
| Experimentação | Laboratório de criação e soluções pedagógicas | ➤ Mentoria e orientação |
| | | ➤ Criação e apresentação das produções/soluções pedagógicas |
| Evolução | Laboratório de interação final | ➤ Discussões finais e questionário 2 - práticas de inclusão e acessibilidade após a formação on-line |

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Ildebrand e Fronza (2023, p. 8).

Conforme dados do Quadro 1, denota-se que os laboratórios desempenharam uma organização fundamental no processo de formação, conectando-se de maneira intrínseca às distintas etapas do *design thinking*. Cada laboratório foi concebido de forma estratégica para potencializar a aplicação prática e a reflexão teórica, alinhadas aos objetivos específicos de cada fase do processo. Desse modo, o Laboratório de Interação Inicial (*Descoberta*) serviu como ponto de partida, promovendo discussões iniciais e a aplicação de questionários para mapear as percepções iniciais dos estudantes. Essa etapa foi pertinente para identificar as expectativas e experiências prévias dos participantes estudantes de magistério. O Laboratório de Aprofundamento Teórico e Empírico (*Interpretação*) se concentrou na compreensão teórica e empírica com base em encontros com especialistas, explorando diversos aspectos relacionados à Libras, Educação de Surdos e Inclusão. As atividades propostas nesse laboratório forneceram certo embasamento para a geração de ideias e soluções pedagógicas, integrando a teoria à prática.

O Laboratório de Ideias e Soluções Pedagógicas (*Ideação*) centrou-se no processo criativo, estimulando a geração de ideias e a reflexão de abordagens pedagógicas. Os estudantes participantes foram incentivados a colaborar na produção de ações didáticas, integrando suas perspectivas à luz do conhecimento adquirido nas fases anteriores. O Laboratório de Criação e Soluções Pedagógicas (*Experimentação*) transformou-se em um espaço de implementação prática das soluções geradas, com orientação e mentoria. Essa fase buscou validar as ideias concebidas, permitindo aos participantes estudantes explorar a viabilidade e eficácia de suas propostas. Por fim, o Laboratório de Interação Final (*Evolução*) encerrou o ciclo de formação, promovendo discussões finais. Este laboratório buscou retomar os efeitos da formação nas práticas dos participantes.

Com base nos laboratórios e recorrendo a estudos que se integram a essa perspectiva (Gonsales *et al.*, 2014; Spagnolo, 2017; Noel, 2018; Ildebrand, 2020, 2022), conectando-os às etapas do *design thinking*, a abordagem metodológica assume uma natureza cíclica e adaptativa, refletindo a essência do *design thinking* na promoção da inovação educacional e da inclusão. Além disso, com base em Ildebrand e Fronza (2023), optou-se por desenvolver a formação “*Mãos Que Ensinam*” de forma virtual, sendo estrategicamente planejada, considerando a diversidade geográfica dos participantes da pesquisa, que incluem pesquisadores, professores e estudantes provenientes de diversas localidades. Portanto, a escolha pela modalidade on-line se fundamenta na premissa de facilitar o acesso a esse corpo diversificado, proporcionando flexibilidade e adaptabilidade aos diferentes contextos. É necessário ressaltar que, em consonância com as circunstâncias particulares e as demandas específicas, a modalidade de formação pode ser ajustada para uma configuração presencial. No Quadro 1, cada etapa do *design thinking* se centrou em um laboratório articulado com ações formativas específicas, para ampliar o repertório de saberes dos estudantes.

Vale considerar ainda que a formação on-line também pode contribuir e fortalecer as aprendizagens da disciplina de Libras que já vem sendo tratada em cursos específicos de formação de professores e fonoaudiologia, uma vez que são profissões em potencial para contato com a comunidade surda, conforme a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002). Essa lei, desde 2002, em seu Artigo 4, determina que os sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal têm a responsabilidade de incluir, nos cursos de formação de professores, fonoaudiólogos e profissionais da Educação Especial — tanto em nível médio quanto superior —, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as normas legais que regulamentam a temática da inclusão educacional no país (Brasil, 2002).

3.2 Interações iniciais, contato com os participantes e considerações éticas

Neste momento, apresenta-se como decorreu o contato e a interação inicial com as Instituições, com os especialistas convidados e os estudantes. Os parceiros de pesquisa foram fundamentais, pois contribuíram criticamente, provocando ainda mais indagações, possibilitando olhares e reflexões sobre as possíveis relações teóricas e práticas.

O ponto inaugural da coleta de dados consistiu no estabelecimento de contatos com as coordenadoras (duas, uma de cada escola) das instituições parceiras envolvidas no estudo.

Durante esse estágio inicial, foram aprofundadas as percepções sobre a realidade dessas instituições, explorando suas características distintivas e modos de operação. É relevante salientar que o pesquisador possui experiência prévia de trabalho em ambas as instituições, fato que se revelou fundamental para agilizar o processo de reconhecimento e promover uma interação mais fluente e significativa com os parceiros institucionais. Nesse momento preliminar, os coordenadores manifestaram apoio à proposta de pesquisa, ressaltando a importância da temática envolvendo Libras e Educação de Surdos na formação dos estudantes de magistério. Essa motivação inicial proporcionou uma afinidade para o desenvolvimento da pesquisa, alinhando os objetivos do estudo com as necessidades percebidas pelas instituições parceiras.

Além das informações obtidas durante a interação inicial com os coordenadores das instituições parceiras, é pertinente destacar que, para além dessas informações iniciais, as coordenadoras enfatizaram a importância de estabelecer pontos de convergência com temas relacionados à inclusão. Especificamente, ressaltaram a necessidade de abordar questões ligadas aos transtornos de aprendizagem na sala de aula, sublinhando a urgência de aprofundar os debates e conhecimentos nessa área. Essa perspectiva foi uma pista para desenvolver a proposta de formação com os estudantes, ampliando o convite para uma professora com experiência no AEE, conforme mencionado no Quadro 2, evidenciando a complexidade e interconexão dos temas abordados. Assim, reforçou-se a importância de uma abordagem atenta na formação dos estudantes de magistério, conforme necessidade apresentada pelas coordenadoras.

Mediante esse contato, as coordenadoras firmaram a autorização institucional via *Termo de Anuência* e informaram aos estudantes sobre a proposta de formação, na qual seriam disponibilizadas 20 vagas. Além disso, os estudantes receberam um informativo com orientações da formação, bem como a organização de datas mediante os calendários institucionais da escola pública e privada. Nesse sentido, os procedimentos para o contato com os estudantes da escola privada e pública foram estabelecidos com o apoio das respectivas instituições. O pesquisador também fez contato com os alunos com os quais já teve experiência como professor nas referidas escolas. Foram oferecidas orientações presenciais, seguindo as normas éticas, além de links para solicitação de e-mail, incluindo os endereços de contato para os responsáveis dos estudantes menores de idade. Vale retomar que os estudantes participantes desta pesquisa se encontravam em seu último ano de formação (3º ano do Curso Normal).

Após consolidar o engajamento com as instituições, a próxima fase foi direcionada ao convite e inscrição das professoras-pesquisadoras que contribuiriam para o panorama da

formação. Durante o convite foram pautadas e destacadas temáticas que seriam abordadas durante a formação. Estas áreas incluíram o ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos, cultura surda e vivência em práticas de inclusão escolar. Alinhou-se que a formação *Mãos Que Ensinam* visava ampliar as competências das professoras às necessidades específicas da formação, garantindo uma abordagem especializada e com especialistas em educação vivenciando a prática escolar. A definição das temáticas a serem discutidas refletiu o compromisso em abordar de maneira abrangente a interseção entre a Libras, Educação de Surdos e a Inclusão. Cada temática foi escolhida para fornecer compreensões dos desafios e nuances relacionados ao contexto da formação de professores e da Educação Básica. O foco na experiência com surdos e na inclusão escolar alinha-se diretamente com a possível atuação dos estudantes participantes, fomentando uma formação contextualizada. O convite às professoras-pesquisadoras teve como meta apresentar as temáticas centrais e os objetivos da formação e a estrutura planejada para as discussões e atividades. Essa abordagem colaborativa, ao envolver as docentes desde o início, visou promover uma construção coletiva do conhecimento, valorizando as contribuições específicas de cada participante.

Ao contemplar a participação de professoras com expertise em áreas-chave, a formação direcionou seu desenvolvimento para saberes abrangentes, envolvendo a interseção entre a teoria e a prática, combinada com a diversidade de perspectivas das professoras-pesquisadoras. Isso pode contribuir para a configuração interligada à realidade escolar e acadêmica. No Quadro 2, pode-se verificar algumas características do professor mediador da formação e das professoras-pesquisadoras.

Quadro 2 – Características do professor mediador e das professoras-pesquisadoras participantes da formação

| Professores pesquisadores | Experiência no magistério da Educação Básica | Formação (i) da graduação e (ii) mais elevada (finalizada e em andamento) | Temática abordada |
|----------------------------------|---|---|---|
| Professor e Mediador da formação | 14 anos com atuação no magistério | Graduação em Educação Especial, Letras e Pedagogia. Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada e Doutorando em Psicologia. | Libras, Educação de Surdos e Inclusão |
| Professora Pesquisadora 1 | 3 anos com atuação no magistério | Formação de Professores de nível médio. Graduanda em Letras - Libras. | Cultura Surda e vivências surdas |
| Professora Pesquisadora 2 | 2 anos de atuação no magistério | Graduação em Letras – Português e Inglês. Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada. | Ensino de Língua Portuguesa para surdos como L2 |
| Professora Pesquisadora 3 | Mais de 25 anos com atuação no magistério | Graduada em Pedagogia. Especialização em Educação Especial, Psicopedagogia e AEE. | Ensino de Libras para ouvintes e surdos |
| Professora Pesquisadora 4 | Mais de 20 anos com atuação no magistério | Graduada em Pedagogia. Mestra em Processos e Manifestos Culturais. Doutoranda em Educação Especial. | Educação Especial e Inclusiva na escola |

Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

O Quadro 2, além de apresentar informações do professor mediador e autor desta tese, delineou características das professoras-pesquisadoras envolvidas na formação. Essa diversidade de profissionais fortaleceu substancialmente a abordagem da formação, agregando perspectivas variadas e competências específicas. A diversidade nas experiências, formações e temáticas abordadas por essas professoras-pesquisadoras pode ser capaz de atender às demandas específicas dos estudantes participantes e promover uma compreensão e contato com a Libras, Educação de Surdos e Inclusão.

Após a solicitação dos e-mails por meio dos links, os participantes estudantes de magistério e responsáveis receberam os *Termos de Consentimento Livre e Esclarecido* e *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido*. Depois da ciência da pesquisa e demais observações, bem como com os termos retornados e devidamente assinados, a inscrição da formação foi confirmada. É importante destacar que somente os estudantes cujos responsáveis tiveram retornado os documentos de consentimento assinados via e-mail participaram da pesquisa, sendo uma solicitação das Instituições parceiras também. A escolha pelos parceiros estudantes da pesquisa decorreu do fato de estarem em curso de nível médio de formação de professores e já terem o contato com a Libras nas disciplinas curriculares. Além do mais, o contato com estudantes de escola pública e privada pode trazer comparações e reflexões pertinentes para o contexto da formação de professores que lidam com o desenvolvimento da linguagem.

É relevante considerar que a identidade de cada participante foi preservada e que os dados gerados foram apenas utilizados para fins de pesquisa e de repercussão educacional, valorizando e prestigiando as práticas pedagógicas com potencial para maximizar a difusão da Libras e da cultura surda na sociedade e na educação. Ressalta-se que os nomes dos estudantes, das instituições e demais envolvidos não serão mencionados. Para preservar suas identidades, serão representados pela ordem da inscrição conforme o Quadro 4. Os estudantes também tiveram a liberdade de desistir de participar da pesquisa, sem prejuízo algum. A formação teve a duração de 12 encontros e foi aplicada durante 2 horas no decorrer de 4 meses (setembro a dezembro de 2023) para estudantes do curso de formação de professores de nível médio, conforme Quadro 1, já que cada grupo demandou tempo diferente para esse processo.

A investigação seguiu diretrizes da Resolução nº 466/2012, que orienta sobre as pesquisas com pessoas e os cuidados éticos, e da Resolução nº 510/2016, que estabelece cuidados éticos com as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Recorreu-se também ao Ofício Circular nº 2 (Brasil, 2021), que apresenta direcionamentos, concepções e precauções para pesquisas desenvolvidas em contexto virtual, estabelecendo orientações éticas para tratar esse tipo de conteúdo. Para organização da formação, optou-se, principalmente, pelo uso do *Microsoft Teams*, plataforma que permite a realização de encontros síncronos, compartilhamento de materiais, interações em tempo real e registro de atividades. Tais recursos, além de acessíveis, apresentam uma interface amigável e são bem recebidos por estudantes do nível médio, como apontam Bilthauer e Gianotto (2016) e Ferrarini e Torres (2021), facilitando o engajamento nas propostas de formação e a integração entre os participantes. Além desses recursos, foram utilizadas ferramentas digitais disponíveis em plataformas gratuitas e amplamente difundidas no contexto educacional (Schiehl; Gasparini, 2016; Ferrarini; Torres, 2021), contribuindo ainda mais para a acessibilidade e a continuidade das práticas formativas nesses ambientes virtuais. Além disso, outras ferramentas foram acionadas, como a Plataforma Canva - para produção e apresentação de propostas de ensino e de aprendizagem (Ildebrand, 2020), a fim de complementar a formação, já que favorece trabalhar com imagens e vídeo, a fim de capturar e apresentar sinais da Libras.

3.3 Considerações sobre a análise de dados implementada

O processo de análise de dados em uma pesquisa qualitativa é fundamental e pode trazer diferentes olhares para a compreensão do fenômeno em estudo. No caso desta pesquisa, que

tem como foco a formação on-line de estudantes de iniciação de professores de nível médio e suas interações, a análise realizada a partir de diferentes instrumentos, como os laboratórios mediados on-line, as interações e proposições trazidas em perspectivas dialógicas dos estudantes participantes da pesquisa e o questionário de informações gerais e práticas de acessibilidade e inclusão, tanto no início quanto no final da formação. A análise de dados foi conduzida com base na metodologia de Análise Temática, proposta por Braun e Clarke (2006) e Souza (2006), que consiste em uma análise sistemática de dados qualitativos que busca identificar e descrever padrões de significado nos dados coletados. O processo de análise começa com a familiarização do pesquisador com os dados coletados, seguido da geração de categorias que representam os conceitos e temas emergentes nos dados. Em seguida, essas categorias foram organizadas em unidades temáticas e temas, permitindo uma análise mais profunda e abrangente dos dados. O uso da Análise Temática tem se mostrado eficaz em pesquisas que envolvem análise de dados qualitativos, permitindo uma compreensão mais profunda e rica dos dados coletados. Esse processo de análise é flexível e norteador, permitindo ao pesquisador identificar temas e conceitos emergentes que podem não ter sido previstos inicialmente (Souza, 2006).

Além da análise dos laboratórios mediados on-line, que foram uma importante ferramenta de formação e interação entre os estudantes, o questionário de informações gerais e práticas de acessibilidade e inclusão foram uma fonte produtiva de dados para esta pesquisa. Esse instrumento foi aplicado tanto no início quanto no final da formação, com questões abertas e fechadas que permitiram aos participantes relatar suas experiências e opiniões sobre a formação e suas práticas de inclusão e acessibilidade. Cohen *et al.* (2013) destacam a importância do uso de questionários em pesquisas qualitativas, pois permitem coletar dados sobre a percepção e experiência dos participantes em relação ao tema da pesquisa. No caso desta pesquisa, o questionário foi uma fonte pertinente de informações sobre a experiência dos estudantes de iniciação de professores de nível médio em uma formação e sua percepção sobre as práticas de inclusão e acessibilidade adotadas.

Considerando a diversidade e a natureza qualitativa dos dados obtidos, tanto por meio dos questionários aplicados no início e ao final da formação quanto das interações ocorridas nos laboratórios on-line, optou-se pela adoção da análise temática como estratégia metodológica para sistematizar e interpretar os registros. Essa escolha permitiu identificar padrões de significados recorrentes nas falas, respostas e produções dos participantes, favorecendo a construção de categorias alinhadas às etapas do *design thinking*. Dessa forma, as experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo da formação “*Mãos Que Ensinam*” foram

analisadas de modo articulado às práticas pedagógicas desenvolvidas, permitindo compreender como essas experiências podem ser um ponto de partida para a ampliação do repertório sobre Libras, inclusão e práticas docentes voltadas à diversidade. A seguir, são apresentadas as categorias construídas a partir da proposta metodológica de Braun e Clarke (2006), estruturadas conforme os cinco momentos centrais da abordagem formativa.

4. ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS: A PROPOSTA DE FORMAÇÃO “MÃOS QUE ENSINAM”

A implementação de categorias de análise temáticas, fundamentada na metodologia proposta por Braun e Clarke (2006), proporciona uma abordagem sistemática e reveladora para compreender as complexidades envolvidas na formação de professores no contexto do programa "Mãos Que Ensinam". Através das cinco etapas do *design thinking* educacional — *Descoberta, Interpretação, Ideação, Experimentação e Evolução* —, é possível dissecar cada fase do processo de formação e desenvolvimento dos participantes com relação às abordagens apresentadas e contextualizadas na formação. A análise temática, conforme delineada por Braun e Clarke (2006), é uma metodologia robusta para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados qualitativos. Ela é amplamente utilizada em diversas disciplinas dentro das Ciências Sociais e aplica-se a diferentes conjuntos de dados como entrevistas, grupos focais e textos. A análise temática é flexível e pode ser empregada tanto dentro de abordagens teóricas dedutivas quanto indutivas.

A categorização dos dados seguiu um processo em camadas, no qual cada etapa contribuiu para o refinamento progressivo da análise, conforme descrito no Fluxograma 2. A análise se desenvolveu em dois níveis: ao nível das categorias, unidades temáticas e temas agrupados (*verificando se eles se agrupam coerentemente*) e ao nível da apreciação de todo o conjunto de dados (*verificando se os temas são bem-formados*) (Braun; Clarke, 2006; Souza, 2006; Clarke, 2018). O processo de familiarização com os dados representou a primeira etapa da análise, permitindo uma imersão no material coletado por meio de leituras reflexivas e anotações iniciais. Essa etapa possibilitou a identificação de padrões iniciais de resposta dentro da categoria *Descoberta*, a partir da aplicação do questionário de informações gerais e práticas de acessibilidade e inclusão. Nesse contexto, os participantes relataram aspectos demográficos, escolaridade e vivências, além de suas opiniões e percepções sobre acessibilidade e inclusão. Na sequência, foi realizada a geração de códigos iniciais, na qual os segmentos de dados foram sistematicamente organizados conforme a estrutura da formação. Expressões como "*dá pra gente realmente adaptar as nossas aulas para incluir eles de alguma forma?*" e "*mesmo que não haja um aluno surdo, é importante que de modo geral as crianças adquiram uma noção sobre a Libras*" emergiram como códigos centrais, indicando um questionamento recorrente dos professores sobre a inclusão de alunos surdos.

Os questionamentos, expressões e narrativas dos professores e estudantes desempenharam um papel central na construção das categorias analíticas e na formulação dos

títulos dos temas, pois refletiram percepções autênticas sobre os desafios e possibilidades da inserção da Libras e da inclusão na prática pedagógica. Durante os Laboratórios de Aprendizagem, os professores pesquisadores tiveram contato direto com os participantes, o que possibilitou a troca de experiências e o aprofundamento das reflexões. As inquietações expressas evidenciaram a necessidade de repensar o ensino ofertado, justificando a formulação do tópico "*pensando na surdez, na aquisição da linguagem e nos contatos com a Libras*". De maneira similar, a valorização da Libras, mesmo na ausência de alunos surdos na turma, sintetizada na afirmação "*mesmo que não haja um aluno surdo, é importante que as crianças adquiram uma noção sobre a Libras, assim como sua importância*", foi um caminho para a criação do tema "*ampliando o vocabulário*", que representa a preocupação em inserir a língua de sinais no cotidiano escolar e na vivência formativa dos estudantes.

A experiência dos participantes com uma Professora Surda também se revelou transformadora, reforçando a lacuna no ensino da Libras nas escolas e justificando a formulação da categoria "*conhecendo o mundo de uma pessoa surda*". O impacto desse contato gerou uma conscientização crítica sobre a falta de iniciativas institucionais para incluir a Libras no currículo de formação docente, o que levou à definição do tópico de análise "*o ensino de Língua Portuguesa para surdos*", considerando a necessidade de estruturar melhor o ensino bilíngue. Além disso, o reconhecimento da importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) na adaptação curricular emergiu da fala de um participante que destacou a necessidade de identificar as habilidades dos estudantes e planejá-las de forma inclusiva, justificando o foco na "*Educação especial e inclusiva na formação de professores*". Assim, as narrativas dos participantes orientaram a categorização dos dados, como também conferiram legitimidade e profundidade à organização dos tópicos de análise, assegurando que as reflexões emergentes fossem representadas de modo situado na análise da pesquisa.

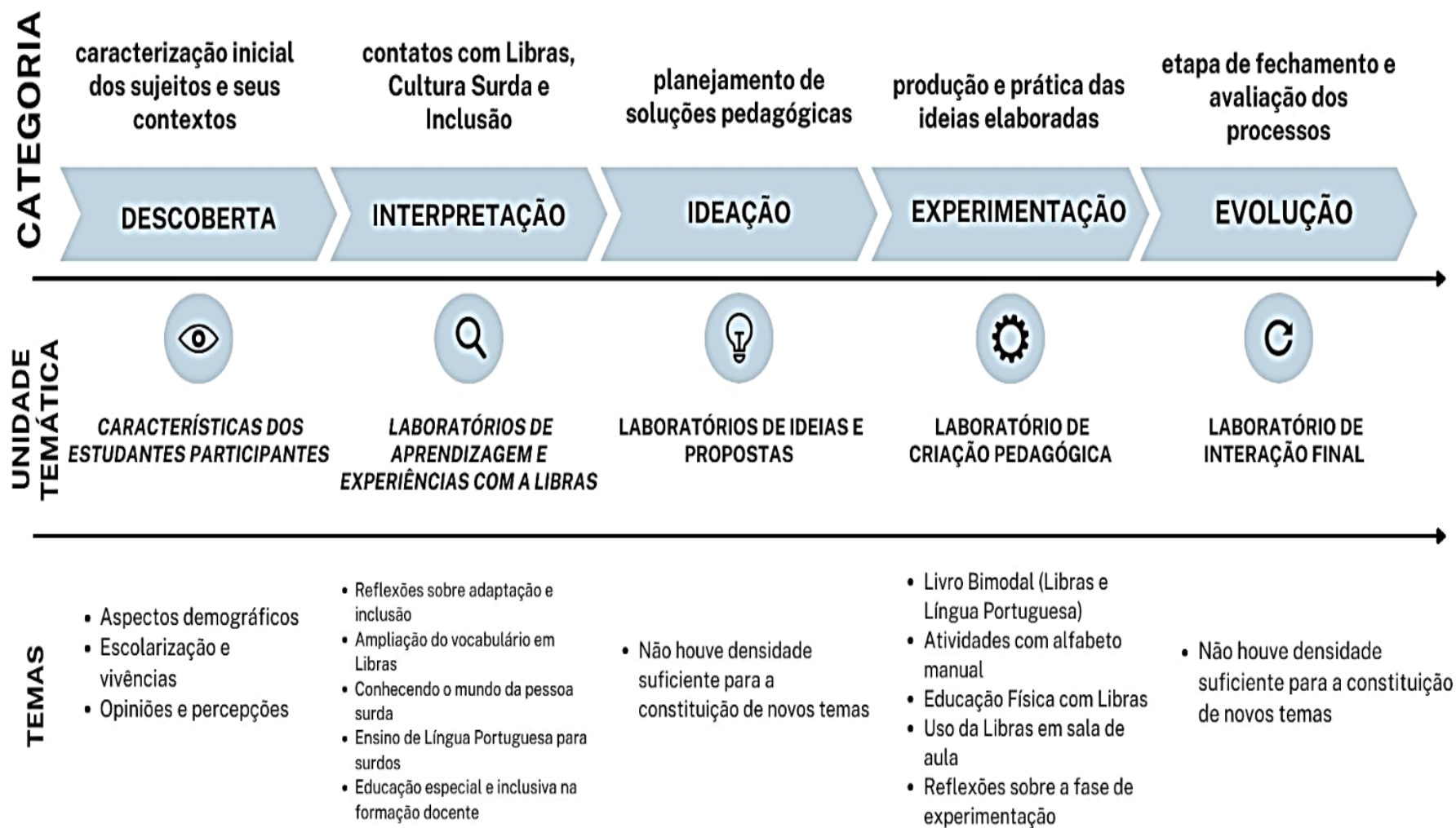
Cabe destacar que o processo de análise conduzido em camadas, conforme propõem Braun e Clarke (2006), em uma abordagem alinhada à Análise Temática Reflexiva. Essa abordagem qualitativa, de orientação crítica e reflexiva, compreende a codificação¹¹ como um processo interpretativo, flexível e situado, que exige engajamento crítico e reflexivo com os

¹¹ A análise dos dados qualitativos foi conduzida com base na abordagem da análise temática reflexiva, conforme proposta por Braun e Clarke (2006), priorizando os significados construídos pelos participantes em relação à Libras, à inclusão e à formação docente. O processo analítico seguiu etapas iterativas: primeiramente, foi realizada uma leitura flutuante e aprofundada dos registros e produções dos participantes, seguida de uma codificação inicial orientada por unidades de sentido emergentes. As codificações foram revistas à luz dos objetivos da pesquisa, resultando na organização de categorias descritivas e, posteriormente, na definição dos temas analíticos. Esses temas foram construídos não apenas a partir da recorrência de conteúdos, mas também pela densidade dos significados atribuídos pelos sujeitos, permitindo uma leitura crítica e situada dos dados.

dados. Nessa perspectiva, as leituras iniciais e revisões do material empírico foram agrupadas em uma categoria analítica mais ampla — *Descoberta, Interpretação, Ideação, Experimentação, Evolução* — da qual emergiram unidades temáticas relacionadas aos laboratórios de aprendizagem e às experiências com a Libras, a Cultura Surda e a Inclusão. Essas unidades, resultantes de um processo de análise indutivo e iterativo, possibilitaram o reconhecimento de padrões de sentido e de questões recorrentes que se desdobraram em temas como “*ampliação do vocabulário em Libras*” e “*educação especial e inclusiva na formação de professores*”. A formulação e a revisão dos temas ocorreram em dois níveis: primeiramente, por meio da análise da coerência interna entre as unidades temáticas e os temas emergentes; em seguida, pela verificação da consistência desses temas no conjunto global dos dados, respeitando a natureza interpretativa, fluida e não-linear que caracteriza a Análise Temática Reflexiva. Esse processo permitiu que as categorias principais fossem refinadas progressivamente, como o exemplo na fase de *Experimentação*, com a criação de soluções pedagógicas como a Construção de um Livro Bimodal (Libras e língua portuguesa) e atividades com Alfabeto Manual e Educação Física com Libras. Assim sendo, a análise temática (Braun; Clarke, 2006; Souza, 2006) possibilitou a sistematização dos dados e a articulação entre as práticas formativas e as soluções elaboradas durante a formação aos estudantes de magistério.

O Fluxograma 2 abaixo apresenta a organização inicial da interpretação e codificação dos dados, estruturada a partir das cinco categorias analíticas que orientaram o percurso formativo da pesquisa: *Descoberta, Interpretação, Ideação, Experimentação e Evolução*. Considera-se que essas categorias foram definidas com base nas etapas da formação, servindo como eixo condutor para a análise. A partir dessas categorias, foram identificadas unidades temáticas que agruparam segmentos do corpus com base na recorrência de sentidos e na proximidade entre os conteúdos. Com base nessas unidades, foi possível formular temas interpretativos, os quais refletem padrões de significado identificados nos dados. Cabe destacar que, embora todas as categorias tenham sido analisadas com a mesma intensidade, apenas *Descoberta, Interpretação e Experimentação* apresentaram densidade discursiva suficiente para a constituição de temas. Isso ocorre porque as fases de *Ideação e Evolução* estiveram mais voltadas ao planejamento prático e à finalização do processo formativo, não gerando material analítico com profundidade interpretativa que permitisse a emergência de novos temas no momento da análise. Essa delimitação respeita os pressupostos da Análise Temática Reflexiva (Braun & Clarke, 2006; Clarke, 2017), segundo os quais a formulação de temas não deve ser forçada em todas as partes do corpus, mas construída a partir da relevância analítica e da recorrência significativa de padrões de sentido nos dados.

Fluxograma 2 – Organização Analítica das Categorias, Unidades Temáticas e Temas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 3 sistematiza a análise qualitativa empreendida nesta pesquisa, resultado de um percurso interpretativo que articulou leituras sucessivas, reagrupamentos analíticos e aprofundamento dos eixos de sentido (Thiollent, 1986, 2011; Ochs; Capps, 2001; Gil, 2008, 2010; Creswell, 2010). Em um primeiro momento, os dados foram organizados a partir de categorias derivadas das experiências formativas vivenciadas pelos participantes. Progressivamente, essas referências foram ressignificadas por meio de um olhar mais atento aos enunciados, permitindo um delineamento de unidades temáticas mais sensíveis aos contextos de fala e ação. Com base nesse reordenamento, temas passaram a ser formulados como sínteses interpretativas sustentadas por saliências discursivas, envolvendo aspectos como ensino de Libras, formação docente e práticas escolares com foco na inclusão. Enquanto as categorias *Descoberta*, *Interpretação* e *Experimentação* ofereceram subsídios analíticos densos para a formulação de temas, as fases de *Ideação* e *Evolução* mantiveram um perfil mais procedimental, contribuindo para o desenvolvimento da formação, mas sem apresentar material interpretativo suficiente à constituição de novos temas.

Com base nessa lógica de construção analítica, o Quadro 3 foi concebido como um instrumento de síntese das operações interpretativas realizadas sobre o *corpus*, reunindo os dados em categorias, unidades temáticas, temas emergentes das interações formativas e tipos de participação observada. A adição da última coluna explícita, de maneira mais concreta, as ações realizadas pelos estudantes e os modos de participação oportunizados ao longo da formação, situando o percurso formativo vivido. Parte-se da categoria *Descoberta*, que contempla características dos participantes, passando pelas etapas de *Interpretação*, *Ideação*, *Experimentação* e *Evolução*, em consonância com a estrutura baseada no *design thinking*. Cada unidade temática delimitou núcleos de sentido que atravessaram as narrativas, enquanto os temas emergiram como construções teóricas interpretativas, elaboradas a partir das regularidades identificadas no material empírico. Na seção seguinte, esses aspectos analíticos serão retomados em detalhe, com a apresentação de excertos representativos que dialogam com os referenciais teóricos da pesquisa, permitindo compreender os sentidos atribuídos pelos participantes à Libras, à inclusão escolar e à formação docente.

Quadro 3 – Síntese do percurso analítico dos dados

| Categoria | Unidade temática | Temas | Interações Formativas e Tipos de Participação Observada |
|----------------------|---|--|---|
| Descoberta | Características dos estudantes participantes – aspectos sobre a aplicação do questionário de informações gerais e práticas de acessibilidade e inclusão | Aspectos Demográficos; Escolarização e vivências; Opiniões e Percepções. | Interação inicial por meio de roda de conversa virtual e aplicação do questionário 1 (formulário on-line), em que os estudantes relataram aspectos demográficos, trajetórias escolares e percepções iniciais sobre inclusão e acessibilidade. Houve escuta ativa e incentivo à partilha de experiências escolares. |
| Interpretação | Laboratórios de aprendizagem e contatos com a Libras, a Cultura Surda e a Inclusão | <p>“[...] Dá pra gente realmente adaptar as nossas aulas para incluir eles de alguma forma?”: pensando na surdez, na aquisição da linguagem e nos contatos com a Libras.</p> <p>“[...] Mesmo que não haja um aluno surdo, é importante que de modo geral as crianças adquiram uma noção sobre a Libras, assim como sua importância. Seria bacana trazer como curiosidade [...]”: ampliando o vocabulário.</p> <p>“[...] Com esse contato com a professora surda pude perceber, através das vivências dela, que falta o contato da Libras no ensino das escolas da região e que eu posso buscar isso para fazer diferença na minha sala de aula[...]”: conhecendo o mundo de uma pessoa surda.</p> <p>“[...] Na formação do magistério, para preparar os profissionais para uma atuação mais eficaz nas escolas com crianças/estudantes surdos, seria interessante promover uma carga horária maior, que permita a pesquisa e conseqüentemente o desenvolvimento de projetos que visem diminuir as lacunas na educação para crianças surdas [...]”: o ensino de Língua Portuguesa para surdos.</p> <p>“[...] Através do PEI (Plano Educacional Individualizado), podemos identificar as habilidades que o aluno precisa trabalhar</p> | Participação em ações formativas com apresentação do alfabeto manual e vocabulário básico; diálogo com professores especialistas; discussão coletiva sobre práticas inclusivas, ensino de Libras, Educação de Surdos e Inclusão. A interação foi marcada por trocas, escuta e ampliação do repertório linguístico e cultural. |

| | | | |
|-----------------------|---|--|--|
| | | e através disso fazer um plano para que essa habilidade seja trabalhada em uma proposta com a turma, onde esse aluno será incluído. [...]”: educação especial e inclusiva na formação de professores. | |
| Ideação | Laboratórios de ideias e soluções pedagógicas | -- | Formação de pequenos grupos em sala virtual para elaboração de propostas pedagógicas voltadas à inclusão. Os estudantes trabalharam de forma colaborativa, refletindo sobre possíveis soluções aplicáveis à realidade escolar. A etapa envolveu levantamento de ideias, consultas a materiais de apoio e organização inicial das produções. |
| Experimentação | Laboratório de criação e soluções pedagógicas | Construção de um Livro Bimodal (Libras e Língua Portuguesa); Atividade com Alfabeto Manual e Língua Portuguesa; Educação Física com Libras: Brincadeira com numerais e do Elefante Colorido; Uso do Alfabeto Manual na Sala de Aula; Reflexões sobre a fase de <i>Experimentação</i> ; | Criação de propostas didáticas (atividades, recursos para a sala de aula e Livro Bimodal) e apresentação síncrona das ações para o grupo. A mediação do pesquisador e as mentorias favoreceram a troca entre pares e a reelaboração das propostas. Houve participação e aplicação prática do conhecimento construído nas etapas anteriores. |
| Evolução | Laboratório de interação final | -- | Realização de ação formativa final para socialização das experiências, aplicação do questionário 2 e reflexão sobre os aprendizados individuais e coletivos. Os estudantes avaliaram a formação, destacaram os impactos na sua visão sobre inclusão e Libras e sugeriram melhorias. A participação foi marcada por retomada crítica e reconhecimento do processo formativo vivenciado. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

Na primeira categoria, *Descoberta*, a análise temática concentrou-se nas percepções iniciais dos estudantes sobre inclusão e acessibilidade. Esta fase serviu para captar as atitudes, conhecimentos prévios e as expectativas dos participantes, estabelecendo uma base para as intervenções educacionais subsequentes. A aplicação de questionários e a condução de discussões iniciais foram pertinentes para identificar temas emergentes que poderiam influenciar o direcionamento do curso. Seguindo para a categoria de Interpretação, o laboratório de aprofundamento teórico e empírico permitiu aos estudantes mergulharem no mundo dos sinais e na cultura surda, promovendo uma imersão que vai além do conhecimento superficial. Por meio da análise foi possível perceber como os estudantes e professores pesquisadores construíram significados e saberes sobre a Libras, a cultura surda e a inclusão, bem como compreenderam suas percepções sobre a aplicabilidade desses significados e saberes no contexto educacional. O processo analítico permitiu extrair reflexões que evidenciam tanto desafios quanto potencialidades na implementação da Libras na prática pedagógica, destacando questionamentos sobre adaptação curricular, acessibilidade linguística e formação docente.

A *Ideação* foi dedicada à geração de soluções e produções para educação com base nas discussões e debates estabelecidos com os professores/pesquisadores. As atividades nesta etapa estimulam a criatividade e o pensamento crítico, essenciais para a formulação de abordagens pedagógicas diversificadas. Durante a *Experimentação*, os participantes tiveram a oportunidade de discutir sobre a aplicabilidade de sua produção mediante as ideias geradas. A análise temática desta etapa avaliou a praticidade e a eficácia das soluções pedagógicas desenvolvidas, proporcionando insights valiosos sobre as habilidades práticas dos estudantes e a adequação das soluções aos desafios reais encontrados em ambientes educacionais inclusivos. Finalmente, a categoria *Evolução* refletiu sobre o impacto da formação e as produções como um todo, identificando o retorno dos estudantes e o como a formação pode contribuir para sua jornada de formação docente e pessoal.

Na seção seguinte, há o aprofundamento da categoria *Descoberta*, que buscou, portanto, mapear os perfis demográficos e educacionais dos estudantes, suas experiências prévias com a Libras e a educação inclusiva, bem como suas percepções iniciais sobre a aplicabilidade desses conhecimentos em sua formação docente. O questionário aplicado nessa etapa permitiu coletar dados fundamentais para entender como essas percepções evoluíram ao longo das fases do estudo e quais elementos da formação tiveram maior impacto no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre inclusão e práticas pedagógicas adaptadas. Assim, a análise desta seção oferecerá um panorama inicial que fundamenta as demais etapas, evidenciando a

importância de considerar os contextos individuais e coletivos dos estudantes para potencializar o impacto da formação continuada.

4.1 DESCOBERTA: Características dos estudantes participantes – aspectos sobre a aplicação do questionário de informações gerais e práticas de acessibilidade e inclusão

Acredito que possa aprofundar mais os meus conhecimentos na língua, para que me sinta mais preparada quando for exigido algo do tipo, sabendo me comunicar melhor e podendo adaptar um planejamento para incluir os alunos. (Excerto da pesquisa – narrativa de Ruth).

Para contextualizar o excerto da estudante nessa primeira categoria¹², é pertinente destacar como este depoimento inicial reflete a fase de coleta e análise preliminar dos dados, focando em obter uma compreensão inicial das percepções e conhecimentos dos participantes sobre a Libras, cultura surda e inclusão. Este comentário denota a percepção de Ruth sobre suas próprias habilidades e áreas para desenvolvimento e evidencia uma atitude proativa em relação ao aprimoramento de suas competências comunicativas em Libras. A fase de *Descoberta*, portanto, serviu como uma plataforma para captar essas percepções iniciais, que serviram para orientar as fases subsequentes do programa de formação.

Dessa forma, apresenta-se, nesta parte, como decorreu o contato e a interação inicial com as Instituições, com os especialistas convidados e os estudantes. O questionário desenvolvido para esta pesquisa foi aplicado aos estudantes que participaram da formação, com o objetivo de coletar informações fundamentais que permitissem conhecer o perfil demográfico e educacional dos participantes, bem como identificar suas experiências e percepções sobre temas centrais como acessibilidade e inclusão. O questionário pode ser encontrado no estudo de Ildebrand e Fronza (2023). Este instrumento, em um primeiro momento, estabeleceu um contato mais específico com os estudantes, permitindo uma familiarização com a proposta da pesquisa. Ao responderem às perguntas, tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias trajetórias educacionais e práticas pedagógicas, assim como sobre suas experiências pessoais e

¹² A categoria *Descoberta* foi concebida após a realização da formação e está relacionada à sistematização dos dados coletados por meio do questionário aplicado aos estudantes participantes. Embora o instrumento tenha assumido, em um primeiro momento, uma função exploratória, voltada à caracterização do grupo, sua análise posterior permitiu identificar aspectos recorrentes e relevantes sobre as trajetórias formativas, práticas de acessibilidade e experiências com a inclusão. Por isso, optou-se por tratar tais dados não como etapa metodológica preliminar, mas como categoria analítica do estudo, vinculada ao processo de compreensão dos sujeitos envolvidos. Essa escolha sustenta-se no pressuposto de que, ao serem interpretadas em diálogo com os demais achados empíricos, as informações sociodemográficas, escolares e de contato com a Libras revelam dimensões importantes da formação docente em nível médio, especialmente no que se refere à constituição de repertórios, saberes e deslocamentos relacionados à inclusão e às práticas de linguagem.

conhecimentos relacionados à inclusão de pessoas surdas e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

As perguntas foram elaboradas para cobrir um espectro amplo de temas, desde dados pessoais e trajetória educacional até opiniões e experiências com práticas de inclusão. Por exemplo, ao questionar os participantes sobre o tipo de instituição em que realizaram seus estudos de ensino médio e fundamental, buscava-se entender o contexto educacional que influenciou suas percepções atuais. Da mesma forma, perguntas sobre o contato prévio com a Libras e conhecimento de pessoas surdas permitiram avaliar o nível de familiaridade e engajamento dos futuros professores com a comunidade surda, um aspecto pertinente para a formação de profissionais capacitados para atuar de maneira inclusiva. Essas informações puderam esclarecer as bases de conhecimento e as dúvidas que os estudantes possuem e ajudaram a moldar a direção futura da formação, garantindo que as necessidades de aprendizagem dos estudantes fossem adequadamente atendidas. Este processo de familiarização também contribuiu para construir uma relação entre pesquisadores e participantes, promovendo um ambiente mais aberto para discussões honestas e profundas sobre temas que são, muitas vezes, complexos e sensíveis.

Para organização dos dados provenientes do questionário inicial, três categorias foram definidas: aspectos demográficos, escolarização e vivências, opiniões e percepções. Tendo um olhar para essas frentes, é possível refletir sobre diferentes aspectos da formação e do contexto pessoal e educacional dos participantes da pesquisa.

4.1.1 – Aspectos demográficos

Incluem-se nesta categoria informações como idade, gênero, local de nascimento e residência, entre outras, para identificar a diversidade do grupo de estudantes e entender como fatores sociodemográficos podem influenciar as experiências educacionais e as perspectivas dos participantes. Esses dados são a base para correlacionar características individuais com respostas e tendências observadas nas outras categorias, oferecendo uma visão inicial e fundamental sobre o perfil dos respondentes. O Quadro 4 apresenta os dados que indicaram o perfil dos estudantes participantes.

Quadro 4 - Perfil demográfico dos estudantes participantes da pesquisa

| Participante ¹³ | Idade | Gênero | Local de Nascimento | Local de Residência Atual | Tempo de Residência | Ocupação |
|----------------------------|---------|-----------|---------------------|---------------------------|---------------------|-------------------|
| 1- Ana | 18 anos | Feminino | Ivoti, RS | Ivoti, RS | 18 anos | Estudo e trabalho |
| 2- Bia | 17 anos | Feminino | Novo Hamburgo - RS | Sapiranga, RS | 17 anos | Estudante |
| 3- Carol | 17 anos | Feminino | Novo Hamburgo, RS | Ivoti, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 4 - Dora | 17 anos | Feminino | Sapiranga, RS | Sapiranga, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 5 - Elisa | 18 anos | Feminino | Novo Hamburgo - RS | Sapiranga, RS | 18 anos | Estudo e trabalho |
| 6 - Fabia | 18 anos | Feminino | Sapiranga - RS | Sapiranga, RS | 1 ano e 5 meses | Estudo e trabalho |
| 7 - Gustavo | 18 anos | Masculino | Ivoti - RS | Ivoti, RS | 18 anos | Estudante |
| 8 - Helena | 17 anos | Feminino | Ivoti/RS | Ivoti, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 9 - Iris | 17 anos | Feminino | Novo Hamburgo, RS | Estância Velha, RS | 2 anos | Estudo e trabalho |
| 10 - Jane | 17 anos | Feminino | Novo Hamburgo, RS | Campo Bom, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 11 - Keila | 18 anos | Feminino | Campo Bom, RS | Campo Bom, RS | 5 anos | Estudo e trabalho |
| 12 - Laura | 17 anos | Feminino | Novo Hamburgo, RS | Ivoti, RS | 12 anos | Estudante |
| 13 - Maria | 18 anos | Feminino | Ivoti, RS | Ivoti, RS | 18 anos | Estudo e trabalho |
| 14 - Nicolas | 16 anos | Masculino | Sapiranga, RS | Sapiranga, RS | 16 anos | Estudo e trabalho |
| 15 - Olívia | 18 anos | Feminino | Estância Velha, RS | Estância Velha, RS | 18 anos | Estudo e trabalho |
| 16 - Paula | 18 anos | Feminino | Assunção, Paraguai | Ivoti, RS | 13 anos | Estudante |
| 17 - Quésia | 18 anos | Feminino | Novo Hamburgo, RS | Campo Bom, RS | 18 anos | Estudo e trabalho |
| 18 - Ruth | 17 anos | Feminino | Ivoti, RS | Lindolfo Collor, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 19 - Sandra | 17 anos | Feminino | Ivoti, RS | Ivoti, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 20 - Tito | 17 anos | Masculino | Sapiranga, RS | Sapiranga, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 21 - Uriel | 17 anos | Feminino | Sapiranga, RS | Campo Bom, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 22 - Vera | 18 anos | Feminino | Sapiranga, RS | Sapiranga, RS | 18 anos | Estudo e trabalho |
| 23 - Wania | 17 anos | Feminino | Campo Bom, RS | Campo Bom, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 24 - Xica | 17 anos | Feminino | Ivoti, RS | Ivoti, RS | 17 anos | Estudo e trabalho |
| 25 - Yasmin | 18 anos | Feminino | Estância Velha, RS | Estância Velha, RS | 18 anos | Estudo e trabalho |

Fonte: Elaborado pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

¹³ Os nomes dos(as) participantes apresentados neste trabalho são fictícios, adotados com o objetivo de preservar sua identidade, conforme as diretrizes éticas da pesquisa.

Como é possível verificar no Quadro 4, dos 25 participantes da pesquisa, a maioria é do gênero feminino, representando 88% do total (22 de 25). Os participantes do gênero masculino compõem 12% (3 de 25), refletindo uma predominância feminina na amostra de estudantes envolvidos nesta pesquisa sobre formação de professores. A idade dos participantes varia entre 16 e 18 anos. A maior parte dos estudantes, 72% (18 de 25), tem 17 ou 18 anos, indicando que a maioria está no final da adolescência. Especificamente, 44% (11 de 25) têm 18 anos, e 40% (10 de 25) têm 17 anos. Um único participante tem 16 anos, representando 4% do total. Esses dados mostram uma concentração de jovens adultos. Quanto à ocupação, a grande maioria dos estudantes, 84% (21 de 25), reportou que estão simultaneamente estudando e trabalhando. Apenas 16% (4 de 25) identificaram-se exclusivamente como estudantes. Esse dado sugere um alto nível de engajamento dos participantes em atividades que combinam tanto o estudo quanto a participação no mercado de trabalho, influenciando suas vivências e experiências relacionadas à formação docente e práticas inclusivas.

Os dados demográficos apresentados no Quadro 4 fornecem um panorama do perfil dos participantes, mas é necessário aprofundar a análise considerando suas trajetórias educacionais e experiências formativas. A predominância de jovens que conciliam trabalho e estudo sugere que suas vivências podem influenciar significativamente sua relação com a formação docente e suas percepções sobre práticas inclusivas. Nesse sentido, a compreensão de como esses estudantes interagem com a escolarização e a inclusão torna-se pertinente para contextualizar suas perspectivas sobre o ensino de Libras e o contato com pessoas surdas.

Assim, a seguir, com base nas informações do Quadro 5, examinam-se as vivências educacionais e experiências com a educação especial dos estudantes participantes, evidenciando os desafios e oportunidades que permeiam sua jornada escolar e de forma inicial com o mundo do trabalho.

4.1.2 – Escolarização e vivências

Na sequência, o Quadro 5 organiza um panorama detalhado das trajetórias escolares e formativas dos participantes, visando contextualizar as interpretações construídas a partir dos dados empíricos. A primeira coluna identifica os participantes, enquanto as colunas seguintes registram a formação no Ensino Médio e as experiências vivenciadas no Ensino Fundamental, permitindo compreender de que modo os percursos educacionais anteriores influenciaram suas

representações sobre a inclusão. Tais informações possibilitam verificar se os contextos de escolarização foram permeados por práticas inclusivas, fator relevante para a análise das suas posições discursivas ao longo da formação. Considera-se que a compreensão dessas trajetórias seja fundamental para relacionar o engajamento com a Libras e a Educação Especial à constituição de sentidos sobre o ensino inclusivo.

As colunas seguintes abordam dimensões diretamente ligadas às experiências dos participantes com a Libras, com os surdos e com o público-alvo da Educação Especial na escola. As respostas sobre contato prévio com a Libras, se conhecem pessoas surdas e como se deu essa interação, indicam condições que favoreceram ou dificultaram o reconhecimento da diferença e da Libras no cotidiano escolar e de formação no magistério de nível médio. Além disso, nos registros que se referem a experiências práticas dos participantes com a Educação Especial, direta ou indiretamente, se atuaram com crianças, jovens ou adultos público-alvo da educação inclusiva, estabelecem-se relações entre vivência, formação e percepção sobre a presença da Libras na prática pedagógica. Essas informações funcionam como indicadores para interpretar o grau de familiaridade pré-existente dos sujeitos com os temas abordados ao longo do percurso formativo analisado.

Quadro 5 – Perspectivas educacionais e experiências dos participantes

| Participantes | Formação no Ensino Médio | Ensino Fundamental | Contato com Libras | Conhece Surdos? | Interação com Surdos | Contato com Educação Especial | Experiência prática com Educação Especial ou Libras | Contato com crianças, jovens ou adultos público-alvo da Educação Especial |
|---------------|--------------------------|--------------------|--------------------|-----------------|-----------------------|--|--|---|
| 1- Ana | Privada | Pública | Sim | Sim | Adulto | Sim, ênfase na prática escolar | Sim, no primeiro ano do Curso Normal | Sim |
| 2- Bia | Pública | Pública | Sim | Não | Não conheço | Ainda não tive contato | Estudando sobre leis e história da Libras | Sim |
| 3- Carol | Privada | Ambas | Sim | Sim | Adulto | Sim, com crianças | Sim, experiência com professor de Libras | Sim |
| 4 - Dora | Pública | Ambas | Sim | Sim | Adulto | Sim, de forma teórica | Mais foco na história de Libras | Sim |
| 5 - Elisa | Pública | Pública | Sim | Não | Não conheço | Raramente, um pouco na prática | Introdução na disciplina de Libras | Sim |
| 6 - Fabia | Pública | Pública | Sim | Não | Não conheço | Não lembro | História dos surdos, primeira escola de surdos | Não |
| 7 - Gustavo | Privada | Pública | Sim | Sim | Adulto | Sim, durante formação do Curso Normal | Estudado sobre Educação de Surdos e Libras no primeiro ano | Não |
| 8 - Helena | Privada | Pública | Sim | Sim | Adulto | Sim, durante três anos ouvi muito sobre o assunto | Dois períodos de aulas de Libras durante o primeiro ano | Não |
| 9 - Iris | Privada | Pública | Sim | Sim | Adulto | Sim, porém aprendizagem mais teórica | Sempre foi algo mais dinâmico, não tão focado | Não |
| 10 - Jane | Pública | Pública | Sim | Não | Não conheço | Sim | Estudando agora | Não |
| 11 - Keila | Pública | Pública | Sim | Não | Adolescente | Não | Sim | Sim |
| 12 - Laura | Privada | Pública | Sim | Sim | Adulto | Sim | Incluindo a todos nas aulas, planejando e aplicando atividades | Não |
| 13 - Maria | Privada | Pública | Sim | Não | Adulto | Sim, estudo semanalmente sobre e durante as aulas | Não | Não |
| 14 - Nicolas | Pública | Pública | Sim | Sim | Adolescente e Criança | Atualmente foi comentado na aula sobre as leis que promovem tais ações | Pesquisa aprofundada para um trabalho de feira científica | Sim |

| | | | | | | | | |
|-------------|---------|---------|-----|-----|-------------|---|--|-----|
| 15 - Olívia | Privada | Pública | Sim | Sim | Adulto | Não, mas gostaria muito de estudar mais sobre esse "mundo" da inclusão | Sim, nas minhas aulas de Libras no primeiro ano do ensino médio com curso normal | Sim |
| 16 - Paula | Privada | Pública | Sim | Sim | Adolescente | Tive uma aula em que o tema da inclusão foi abordado especificamente | No 1º ano do EM sim, no componente curricular de Libras | Sim |
| 17 - Quésia | Pública | Pública | Sim | Não | Adulto | Não | Sim, sobre algumas metodologias | Sim |
| 18 - Ruth | Privada | Pública | Sim | Sim | Adulto | Sim. Estamos estudando esse assunto nesse momento | Todas as sextas-feiras, 3 períodos de aula de Libras no primeiro ano do curso normal | Sim |
| 19 - Sandra | Privada | Privada | Sim | Sim | Adulto | Sim | Sim | Sim |
| 20 - Tito | Pública | Pública | Sim | Não | Não conheço | Não | Fiz um trabalho da Feira de Ciências | Não |
| 21 - Uriel | Pública | Pública | Sim | Sim | Adulto | Não | Na aula de Libras, comentamos "por cima" sobre a alfabetização de crianças surdas | Sim |
| 22 - Vera | Pública | Pública | Sim | Não | Não conheço | Sim, estudamos sobre incluir e como incluir alunos classificados como público da inclusão | Sim, estudamos sobre incluir e como incluir alunos classificados de inclusão em sala de aula | Não |
| 23 - Wania | Pública | Pública | Sim | Sim | Criança | Sim, vimos em como lidar em cada situação | Já tivemos uma turma só de surdos em nossa escola | Sim |
| 24 - Xica | Privada | Pública | Sim | Sim | Adulto | Sim, e admito que já usei muito desse conhecimento | Sim | Sim |
| 25 - Yasmin | Privada | Pública | Sim | Sim | Adulto | Sim, estudando sobre inclusão e estratégias adotadas | Já ouvi, também estudo sobre a Educação de Surdos | Sim |

Fonte: Elaborado pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

Com já foi informado, a formação no contexto do ensino médio, no curso de formação de professores de nível médio se desenvolveu com estudantes de duas escolas: uma pública e outra privada. 48% dos participantes (12 de 25) estudaram em escolas privadas durante o ensino médio. 52% (13 de 25) estudaram em escolas públicas, mostrando uma distribuição equilibrada entre escolas privadas e públicas. No contexto da escolarização no Ensino Fundamental, a grande maioria dos participantes, 96% (24 de 25), frequentou escolas públicas. Apenas um estudante, correspondendo a 4% dos estudantes, frequentou escola privada. Tem-se, assim, prevalência significativa de educação pública na formação básica dos participantes. No que se refere ao contato com Libras, 100% dos participantes tiveram algum tipo de contato, refletindo uma inclusão efetiva dessa língua no currículo ou atividades extracurriculares desses estudantes. 76% dos participantes (19 de 25) conhecem pessoas surdas. Isso pode indicar uma proximidade ou familiaridade maior com a comunidade surda, um aspecto positivo para futuros professores. Dentro deste grupo, a interação mais comum relatada foi com adultos surdos.

Sobre a experiência com Educação Especial, 68% dos participantes (17 de 25) relataram ter tido algum tipo de contato com práticas de educação especial durante sua formação, seja através de cursos, aulas práticas, ou outras atividades pedagógicas. As experiências variam entre teóricas e práticas, com alguns participantes expressando uma necessidade de mais prática e menos teoria. Também sobre a experiência prática com Educação Especial, as respostas indicaram uma variedade de experiências práticas, muitas das quais focadas em Libras e interações com a comunidade surda, destacando a relevância da educação de surdos dentro do campo da educação especial. Por fim, 72% dos participantes (18 de 25) afirmaram ter aprendido com suas experiências relacionadas à educação especial.

As experiências relatadas pelos participantes evidenciam um contato significativo com a educação especial, mas também revelam desafios e limitações na preparação docente para a inclusão. Embora a maioria tenha tido alguma vivência nesse campo, há uma recorrente necessidade de mais práticas aplicadas e menos enfoque exclusivamente teórico. Além disso, o destaque dado às interações com a comunidade surda reforça a importância da Libras na formação docente e na construção de abordagens pedagógicas inclusivas. No entanto, compreender apenas as vivências não é suficiente para mapear a profundidade dessas experiências. Assim, progredimos para identificar as opiniões e percepções dos participantes sobre a inclusão da Libras na formação de professores, a preparação das instituições para o ensino de alunos surdos e suas próprias competências para atuar em contextos inclusivos. Essas reflexões permitem uma visão mais detalhada sobre como os futuros docentes interpretam e

avaliam as políticas educacionais e suas lacunas formativas, contribuindo para um olhar mais preciso das necessidades na formação para a educação inclusiva.

4.1.3 – Opiniões e percepções

Nesta categoria, buscou-se captar as opiniões e percepções dos estudantes do curso normal de nível médio a respeito da inclusão da Libras na formação docente, da preparação das instituições de ensino para acolher alunos surdos e de suas próprias capacidades de atuação em contextos inclusivos. Para tanto, utilizaram-se os dados provenientes do Questionário 1 – *Informações gerais e práticas de acessibilidade e inclusão* (Apêndice A), aplicado no início da formação. Esse instrumento, elaborado com base em Ildebrand e Fronza (2023), contou com questões abertas e fechadas que permitiram identificar percepções sobre inclusão, linguagem, práticas escolares e lacunas formativas. As respostas contribuíram para compreender como esses futuros professores avaliam a presença (ou ausência) da Libras nos currículos, suas experiências prévias com a diferença e os desafios que visualizam para construir uma atuação pedagógica na escola. O Quadro 6 registra uma visão geral das respostas do questionário aplicado.

Quadro 6 – Percepções gerais sobre a Formação Docente e a Educação de Surdos: Desafios e Expectativas

| Questionamento | Considerações dos participantes |
|---|---|
| Inclusão de Libras na formação de professores | Os participantes expressam ter interações limitadas com pessoas surdas, utilizando gestos ou Libras básica. Vários mencionam a falta de segurança para se comunicar eficientemente em Libras. |
| Preparação das escolas para atender aspectos de inclusão | Os participantes acreditam que as escolas estão preparadas para atender os estudantes com diferentes características, refletindo uma percepção positiva da infraestrutura e do suporte disponível. |
| Preparação das escolas para atender estudantes em situação de inclusão | Os participantes enfatizam a importância da formação em Libras como essencial para a preparação adequada, indicando necessidade de inclusão efetiva de Libras na formação docente para melhor atender a diversidade em sala de aula. |
| Preparação das escolas para atender aos surdos | Os estudantes de magistério expressam que, mesmo se considerando inclusivas, as escolas não estão suficientemente preparadas para atender aos surdos, citando uma falta de profissionais qualificados e de conhecimento generalizado de Libras entre os educadores. |
| Conhecimento e estudo sobre Educação de Surdos ou Libras | Os participantes sentem que as escolas não estão preparadas para atender estudantes surdos de forma adequada, apontando para a necessidade de mais recursos, formação adicional e suporte especializado. |
| Preparação para atuar com estudantes surdos | Os estudantes relatam não se sentirem preparados para atuar efetivamente com alunos surdos devido à falta de formação adequada em Libras. |

| | |
|--|---|
| Preparação para atuar com estudantes em situação de inclusão | Os participantes expressam não se sentir preparados para atuar com estudantes em situação de inclusão, indicando uma lacuna significativa na formação docente para lidar com a diversidade. |
| Conhecimento sobre Libras | Os estudantes participantes dizem ter um conhecimento básico de Libras, mas sentem que precisam de mais treinamento e prática para se comunicar com pessoas surdas, mesmo de forma bastante inicial. |
| Necessidades para a educação de surdos hoje | Os participantes reconhecem a importância de ter acesso à Libras e de melhorar a formação docente para incluir métodos de ensino voltados às necessidades dos surdos. |
| Expectativas em relação à formação com foco na surdez e na inclusão | Os participantes esperam uma maior inclusão da Libras e de práticas inclusivas na formação de professores, destacando a necessidade de preparar educadores para lidar com a diversidade e necessidades em sala de aula. |

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A estruturação das categorias a partir da aplicação do questionário¹⁴ permitiu organizar os dados de forma sistemática e coerente, oportunizando que as informações sobre o perfil e as vivências dos participantes fossem consideradas em sua complexidade. Esse processo indicou padrões e tendências, além de instigar uma leitura crítica sobre as lacunas e potencialidades na formação docente. Ao examinar as trajetórias dos estudantes, foi possível identificar elementos que influenciaram sua preparação profissional, assim como gerar reflexões sobre estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais alinhada às demandas situadas às realidades dos participantes e suas possíveis ações. Dessa forma, a coleta das percepções dos participantes possibilitou compreender de maneira mais precisa os contextos formativos em que estavam inseridos, evidenciando desafios e potencialidades que podem orientar ações pedagógicas e subsidiar eventuais reestruturações nos processos de formação docente.

O Quadro 6, por sua vez, sintetiza as percepções dos participantes sobre a formação docente e sua relação com a educação de surdos, evidenciando desafios, limitações e expectativas para o processo de inclusão. As respostas refletem um arcabouço complexo, no qual há um reconhecimento da importância da Libras na formação, mas também uma percepção de fragilidades estruturais na capacitação de futuros docentes. Um aspecto interessante do quadro é a contradição entre a crença de que as escolas estão preparadas para atender estudantes surdos e, ao mesmo tempo, a percepção de que faltam profissionais qualificados e formação específica. Esse dado sugere que, embora a infraestrutura possa estar presente, a ausência de uma formação aprofundada em Libras e metodologias inclusivas poderá comprometer a possível ação nas práticas de ensino. Além disso, a experiência prática com estudantes surdos

¹⁴ A aplicação do *Questionário 1 – Informações gerais e práticas de acessibilidade e inclusão* (Apêndice A) ocorreu de forma on-line, por meio de formulário digital enviado aos participantes no início da formação “Mãos Que Ensinam” (Ildebrand; Fronza, 2023, p. 35).

é relatada como limitada, demonstrando que, para além da teoria, a formação docente precisa incluir vivências concretas que permitam aos futuros professores interagir e desenvolver estratégias para atender a essa demanda educacional. O quadro também revela um descompasso entre a necessidade percebida de inclusão de Libras no currículo e a realidade da formação recebida, evidenciando uma lacuna que precisa ser endereçada às instituições de ensino.

As considerações listadas na coluna da esquerda foram salientadas para destacar aspectos fundamentais sobre a formação docente em relação à educação de surdos. Essas percepções denotam o conhecimento técnico dos participantes sobre Libras e inclusão e buscam compreender suas percepções sobre as práticas de ensino e a estrutura escolar para atender essa população. Percepções como “*Inclusão de Libras na formação de professores*” e “*Preparação das escolas para atender aos surdos*” foram formuladas para mapear a visão dos participantes sobre a presença da Libras na formação inicial e como as escolas estruturam essa inclusão. Já perguntas relacionadas à “*Preparação para atuar com estudantes surdos*” e “*Conhecimento sobre Libras*” visaram identificar o nível de preparo dos participantes para interagir pedagogicamente com alunos surdos e a profundidade do contato que tiveram com a língua de sinais. A análise dessas considerações se justifica pela necessidade de compreender o nível de conhecimento técnico dos participantes e como percebem sua própria capacidade de atuação em contextos inclusivos. Dessa forma, os questionamentos serviram como ponto de partida para verificar a coerência entre a formação recebida e os desafios práticos enfrentados nas instituições de ensino de vínculo dos participantes. Além disso, os participantes expressam expectativas concretas em relação à ampliação da carga horária dedicada à Libras e a maior inserção de metodologias ativas que envolvam o contato direto com a comunidade surda. Esse conjunto de informações reafirma a necessidade de programas de formação continuada que não apenas introduzam a Libras no currículo docente, mas que também proporcionem ferramentas e vivências práticas que capacitem os futuros professores a lidarem com as línguas e culturas em diálogo no campo educacional.

Aprofundando as discussões sobre a formação docente e os desafios das práticas inclusivas, torna-se necessário explorar os espaços de experimentação e reflexão proporcionados pelos laboratórios de aprendizagem. A etapa de *Interpretação* emergiu como um momento oportuno dentro da pesquisa, pois possibilitou o contato com especialistas do contexto da pesquisa, educação e comunidade surda. Ao considerar as percepções e expectativas dos participantes levantadas anteriormente, essa fase da formação consolidou conhecimentos e desenvolveu estratégias para aproximar os participantes de especialistas nessas áreas. Dessa forma, os laboratórios serviram como um ambiente de mediação entre teoria

e prática, permitindo que os estudantes confrontassem seus saberes prévios com experiências reais e um contexto amplo sobre o papel das línguas de sinais na sociedade.

4.2 INTERPRETAÇÃO: laboratórios de aprendizagem e contatos com a Libras, a cultura surda e a inclusão

A categoria de *Interpretação* representou um momento pertinente no percurso formativo, pois possibilitou que os participantes aprofundassem suas compreensões sobre a Libras, a identidade surda e os desafios da inclusão. Nos laboratórios de aprendizagem, os estudantes foram inseridos em experiências reflexivas e práticas que puderam ampliar seus conhecimentos sobre a língua de sinais. Com isso, puderam vivenciar, ainda que de maneira mediada, situações enfrentadas pela comunidade surda no ambiente escolar e social. O contato direto com professores especializados, pesquisadores da área e uma docente surda proporcionou uma vivência mais concreta sobre a necessidade de repensar as práticas de ensino. Além disso, essa etapa da formação incentivou os futuros docentes a questionarem concepções tradicionais de ensino, reconhecendo a Libras como objeto de estudo na escola. Dessa forma, os laboratórios foram base para uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados no ensino bilíngue e na adaptação curricular para alunos, em especial surdos.

O Quadro 7 apresenta o desenho da etapa da *interpretação*, que contou com 5 ações formativas e detalha um roteiro pedagógico para um laboratório de aprofundamento teórico e prático, focado na inclusão de surdos e na valorização da Libras. A categoria "*Interpretação*" estrutura a formação em diversas etapas, também almejando desenvolver habilidades no processo formativo. Essas habilidades incluem a reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem, a compreensão das diferenças entre língua e linguagem e a valorização da Libras como uma língua completa. Além disso, os estudantes foram incentivados a identificar e combater preconceitos relacionados à comunicação em Libras e a valorizar a identidade e cultura surda. O roteiro do laboratório é dividido em etapas práticas e reflexivas. Inicialmente, os estudantes participaram de atividades que envolveram a observação e discussão sobre a comunicação em Libras, incluindo o aprendizado do alfabeto manual e de vocabulário específico. Em seguida, uma professora surda compartilhou suas experiências, proporcionando uma visão realista das problemáticas enfrentadas pela comunidade surda. A presença de uma pesquisadora especializada no ensino de língua portuguesa para surdos e de uma professora

ouvinte de Libras oportunizou o contato e o entendimento sobre a importância da Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

A importância da presença de professores surdos e ouvintes na formação de professores é destacada no Quadro 7 (Ildebrand; Fronza, 2023), readaptado para esta pesquisa, reconhecendo suas contribuições para a organização da formação. Assim, essa configuração serviu de mote para possibilitar habilidades, a fim de os estudantes se sentirem mais próximos de situações reais de suas futuras possíveis ações educacionais. O roteiro pedagógico readaptado para essa pesquisa, indicado no Quadro 7, ultrapassa a mera presença de professores e especialistas, delineando um percurso formativo que alia teoria e prática de maneira estruturada e progressiva. Embora a participação de docentes experientes seja um elemento relevante, o foco do quadro recai sobre o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a compreensão da comunicação em Libras e para a valorização da identidade surda. As etapas descritas revelam uma abordagem que pode fomentar conhecer, ampliar e experimentar a Libras em sua complexidade e relevância social. Desde a introdução ao alfabeto manual e à aprendizagem de vocabulário básico, até o contato direto com pessoas surdas e discussões sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua, denota-se um itinerário formativo capaz de fomentar a criticidade desses futuros professores. Dessa forma, a organização do laboratório não se limitou à exposição de conteúdos, mas propôs um modelo interativo que tentou instigar a construção de conhecimento a partir da experiência, do diálogo e da reflexão.

Cabe observar que a inserção de debates sobre preconceitos e barreiras comunicacionais, associada ao contato direto com a comunidade surda, conferiu aos participantes um espaço de experimentação no qual teoria e prática se encontraram. O fato de a estrutura incluir não apenas especialistas em Libras e língua portuguesa, mas também pesquisadores em Educação Especial e em estratégias inclusivas, reforçou a necessidade de compreender a formação docente sob uma perspectiva multidimensional. Assim, mais do que destacar a presença de professores, a organização propôs uma dinâmica formativa que desafiou os estudantes a repensarem suas práticas e concepções sobre ensino, acessibilidade e entrelaçamento de línguas e culturas no contexto escolar, almejando contribuir para a construção de profissionais mais preparados para atuar em realidades educacionais plurais e desafiadoras.

Ao apresentar etapas que intercalam reflexão teórica e vivências práticas, o roteiro do laboratório sugere que os participantes devem não apenas aprender sobre Libras, mas também experienciar suas implicações no cotidiano escolar e social. A organização das etapas do roteiro do laboratório indica que os estudantes precisam interpretar os desafios enfrentados pela

comunidade surda, reconhecendo que a comunicação por meio da língua de sinais não se restringe à decodificação de sinais, mas envolve um sistema linguístico completo, cuja legitimidade escolar, acadêmica e cultural deve ser amplamente valorizada. Dessa forma, as práticas desenvolvidas na categoria *Interpretação* podem ser fontes de inspiração aos participantes, assim como uma oportunidade de refletirem criticamente sobre as especificidades dos alunos surdos e da inclusão no universo escolar.

Quadro 7 – Roteiro pedagógico do laboratório de aprofundamento teórico e prático

| INTERPRETAÇÃO | |
|---|--|
| Habilidades a serem desenvolvidas | <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o desenvolvimento da linguagem e a importância da Libras na inclusão dos surdos; • Compreender as diferenças entre língua e linguagem, valorizando a Libras como língua completa e rica em estrutura gramatical; • Identificar e esclarecer equívocos e preconceitos relacionados aos surdos e à comunicação em Libras; • Presenciar a utilização de estratégias para promover uma comunicação mais efetiva e inclusiva entre a comunidade e os surdos; • Valorizar a identidade e a cultura surda, reconhecendo a importância da presença de professores surdos para a educação inclusiva. |
| ROTEIRO DO LABORATÓRIO | |
| Etapa | Ações |
| Vivendo no Mundo dos Sinais: Reflexões Iniciais e Apresentação do Alfabeto Manual | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e reflexão sobre a observação de surdos conversando e suas expressões faciais; • Discussões iniciais sobre as percepções dos estudantes em relação aos surdos e à comunicação em Libras; • Entendimento sobre a importância da Libras como primeira língua para a comunicação dos surdos; • Contato com o alfabeto manual. |
| Vocabulário: Sinais e Frases | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem de sinais e frases da Libras para expandir o vocabulário e promover a comunicação inclusiva; • Prática da comunicação utilizando os sinais aprendidos para fortalecer a conexão com a cultura surda. |
| No Mundo dos Surdos | <ul style="list-style-type: none"> • Participação de uma professora surda compartilhando suas experiências e situações vivenciadas no contexto escolar e social; • Discussões sobre as problemáticas enfrentadas pela comunidade surda e a importância de valorizar a língua de sinais; • Reflexão sobre as barreiras e preconceitos enfrentados pelos surdos na sociedade. |
| Ensino de Língua Portuguesa para Surdos e Ensino de Libras na Formação de Professores | <ul style="list-style-type: none"> • Participação de uma pesquisadora e professora especializada em ensino de Língua Portuguesa para surdos; • Abordagem da valorização da Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua; • Participação de uma professora ouvinte de Libras, compartilhando práticas pedagógicas inclusivas e desafios na formação de professores. |

| | |
|---|--|
| Educação Especial e Inclusiva na formação de professores ¹⁵ | <ul style="list-style-type: none"> • Participação de uma pesquisadora e professora especializada em Educação Especial e Inclusiva atuante no AEE (Atendimento Educacional Especializado); • Discussões sobre práticas inclusivas na escola; • Apresentação do objetivo do PEI (Plano Educacional Individualizado) e seus delineamentos no contexto escolar. |
| RESULTADOS ESPERADOS | |
| <p>Almeja-se o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas pelos estudantes em relação à inclusão de surdos e à valorização da Libras como língua, bem como a compreensão da importância de adotar uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades dos surdos no ambiente escolar. Também se espera a conscientização sobre a cultura e identidade surda, incentivando a empatia e a busca por soluções inclusivas na educação, a capacitação dos estudantes para identificar práticas e utilização de estratégias de comunicação mais efetiva e inclusiva com a comunidade surda. Busca-se a valorização da presença de professores surdos e ouvintes de Libras na formação de professores, reconhecendo suas contribuições para uma educação inclusiva.</p> | |

Fonte: Adaptado para esta pesquisa (2025), com base em Ildebrand e Fronza (2023, p. 12 e 13).

Mediante as considerações trazidas até então, cabe delinear que a etapa de "*Interpretação*" da proposta de formação "*Mãos Que Ensinam*" foi caracterizada por uma abordagem imersiva que combinou laboratórios de aprendizagem com um enfoque teórico e prático, voltado à valorização da Libras e à inclusão de surdos. O planejamento dessa etapa incluiu cinco fases estruturadas durante esse laboratório com a intenção de promover o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Com base em Ildebrand e Fronza (2023), o roteiro pedagógico desenvolvido para o laboratório de aprofundamento teórico e prático foi dividido em etapas que combinaram atividades reflexivas e práticas. A presença de uma Professora Surda que compartilhou suas experiências no ambiente escolar e social pode oferecer uma perspectiva autêntica sobre os desafios enfrentados pela comunidade surda, possibilitando a compreensão dos estudantes sobre as barreiras e preconceitos presentes na sociedade. Essas etapas do laboratório forneceram uma base para a possível construção de estratégias com foco na participação de todos e sensíveis às necessidades dos surdos, envolvendo diretamente os participantes em um processo de reflexão crítica sobre suas ações futuras e prática pedagógica.

A participação de Professoras Especializadas e de diferentes origens no ensino de Libras e língua portuguesa para surdos foi um componente essencial desta formação. A interação com uma pesquisadora focada no ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua e, em perspectivas futuras, uma professora ouvinte de Libras foi planejada para que pudessem compartilhar práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando que os estudantes

¹⁵ Abordagem delineada para essa pesquisa devido à necessidade e demanda trazida pelos participantes. Diferente do estudo de Ildebrand e Fronza (2023), que propuseram o foco na Libras e Educação de Surdos, aqui ampliamos o debate para a Educação Especial e Inclusão. Isso decorreu da fase de *Descoberta*, onde os estudantes apontaram, em suas falas e questionário, a necessidade de também discutir esses temas tão presentes na escola.

compreendessem a complexidade de ensinar Libras como primeira língua e o português como segunda língua. Vale destacar que, embora a colaboração com uma professora ouvinte de Libras estivesse inicialmente prevista, complicações particulares impediram sua participação. Em razão disso, o ensino de Libras foi abordado de forma direcionada pelo Professor Mediador, que assumiu a responsabilidade de transmitir práticas pedagógicas inclusivas e aprofundar as discussões sobre o ensino bilíngue para surdos nesses momentos de práticas formativas.

A interação com a professora-pesquisadora focada no ensino de língua portuguesa para surdos como segunda língua, juntamente com as orientações do Professor Mediador, permitiu que os estudantes compreendessem a complexidade de ensinar Libras como primeira língua e o português como segunda língua. Os resultados esperados dessa formação são o desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas sobre a inclusão e a valorização da Libras como uma língua legítima, além da capacitação para identificar práticas e estratégias de comunicação mais eficazes e inclusivas.

A etapa de *interpretação*, estruturada nos laboratórios formativos, representou um momento efetivo para consolidar as reflexões dos participantes sobre o ensino bilíngue e a acessibilidade comunicacional no território educacional. O questionamento “*Dá pra gente realmente adaptar as nossas aulas para incluir eles de alguma forma?*”, que emergiu ao longo da formação, representou a inquietação dos participantes quanto à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos e à possibilidade de transformação curricular para atender alunos surdos. Essa fala foi selecionada como título da seção seguinte por sintetizar uma preocupação central dos estudantes: a adaptação necessária das aulas para incluir alunos surdos e outras características específicas do desenvolvimento. Durante os laboratórios formativos, os participantes discutiram os desafios de incorporar práticas mais acessíveis, refletindo sobre a aquisição da linguagem e a importância de práticas que respeitassem a diversidade e inclusão em sala de aula. Assim, a fase de *interpretação* consolidou-se como um espaço de trocas, escuta e análise crítica, no qual os futuros docentes puderam confrontar suas concepções iniciais, questionar abordagens tradicionais e propor alternativas fundamentadas em um ensino que valorizasse múltiplas formas de comunicação. A seguir, serão analisadas as interações registradas nos momentos formativos, destacando como os relatos dos participantes captaram a sua evolução das percepções sobre adaptação pedagógica e sobre ensino bilíngue. É necessário dizer que os títulos atribuídos às seções são os temas indicados para a categoria *Interpretação*, explicitados no Quadro 3, cujo detalhamento analítico se evidencia a partir daqui.

4.2.1 “[...] Dá pra gente realmente adaptar as nossas aulas para incluir eles de alguma forma?”: pensando na surdez, na aquisição da linguagem e nos contatos com a Libras

A proposta de formação on-line "*Mãos Que Ensinam*" apresenta uma abordagem que pode ser considerada inovadora e significativa para a formação de professores com enfoque na Libras, na Educação de Surdos e na Inclusão. O uso de laboratórios ao longo do processo formativo se destaca como uma estratégia capaz de enriquecer as reflexões dos estudantes, proporcionando-lhes experiências práticas que complementam os conhecimentos teóricos, o contato com profissionais especializados nessa temática e com práticas capazes de colocar os estudantes em contato com processos que podem minimizar problemáticas educativas que se estabelecem sobre a população surda, sendo um caminho profícuo a ser trilhado e repensado (Ildebrand; Fronza, 2023, p. 27).

Para iniciar a organização desse tema na categoria *interpretação*, a citação (Ildebrand; Fronza, 2023) ressalta a relevância de uma formação on-line que integre práticas inovadoras e reflexões significativas para a formação de professores, especialmente no que se refere ao ensino de Libras e à educação de surdos. Essa abordagem destaca a utilização de laboratórios como estratégias formativas, que podem oportunizar o conhecimento teórico dos estudantes, integrando experiências práticas para a compreensão das dinâmicas inclusivas em ambientes educacionais. A transcrição inicial da formação "*Mãos Que Ensinam*" ilustra a aplicação desses princípios, conforme delineado por Ildebrand e Fronza (2023). Na formação on-line aplicada nessa pesquisa, o Professor Mediador, ao abrir o laboratório de formação, estabeleceu uma conversa com os estudantes ao expressar a relevância pessoal e profissional do projeto para ele, mas também contextualizou a formação dentro de uma estrutura prática e aplicada. Ele realçou a importância do engajamento dos estudantes nas práticas de inclusão, iniciando um diálogo aberto sobre suas experiências e expectativas. Nesta parte, o professor retomou os objetivos e métodos do laboratório, destacando a importância do aprofundamento no conhecimento prático e teórico sobre a Libras e a inclusão de alunos surdos no ambiente educacional.

Com base na sua experiência, o Professor Mediador enfatizou a necessidade de uma reflexão aprofundada e de compartilhamento de experiências sobre a inclusão, refletindo seu próprio percurso como estudante de magistério, onde sentiu a necessidade de mais contato com esses temas. Ele também mencionou o caráter acadêmico da formação, vinculada ao seu doutorado, indicando a interseção entre prática educativa e pesquisa acadêmica. O professor explorou a relevância de transmitir conhecimentos a futuros professores, instigando-os a refletir sobre suas práticas pedagógicas e a adaptação dessas ao contexto de alunos com necessidades especiais. A formação foi apresentada como um espaço para questionamentos, diálogo e troca de experiências, fundamentais para a construção de um ambiente educacional inclusivo. A

inclusão de interações diretas, como a discussão de experiências e a apresentação de situações práticas, permitiu que os estudantes vissem a aplicação de práticas em cenários reais, sendo este um caminho para oportunizar aos estudantes mais contato com a temática da inclusão.

Trazendo à tona a temática da inclusão, o Excerto 1 refletiu uma percepção crítica e autêntica de uma estudante sobre a abordagem da Libras em seu processo de escolarização. A estudante destacou que, apesar de existir um estudo sobre a Libras e sua história, bem como a aprendizagem de alguns sinais específicos como o Hino Nacional em uma prática sinalizada em sua escolarização, ainda há uma lacuna significativa no ensino prático da língua em contextos reais de sala de aula.

Excerto 1¹⁶ – Contribuições narrativas da participante Elisa

| Contextualização | Excerto narrativo de Elisa |
|---|---|
| Durante a interação, os estudantes foram questionados sobre suas experiências com a Libras em seu processo de escolarização | <i>Lá na nossa escola a gente vê bastante assim hã sobre o que que é Libras, né? A língua brasileira de sinais, que não é uma linguagem que é uma língua. A gente estuda bastante a história da Libras. A gente viu alguns sinais. Aprendeu, por exemplo, o Hino, mas que nem isso, da Libras em sala de aula, de aprender a lidar com o aluno surdo ou até a como se comunicar. Algumas palavras assim, básicas para se comunicar com ele dentro da sala de aula. Eu acho que a gente não viu tanto, eu acho que seria legal que a gente vai aprender, né?</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

A participante refletiu e mencionou que a formação atual não oferece suficiente preparação para a comunicação direta com alunos surdos, limitando-se a conhecimentos básicos e teóricos. Essa observação revela a necessidade de integração mais aprofundada e prática da Libras no currículo escolar, visando não apenas o aprendizado de sinais isolados, mas o desenvolvimento de competências comunicativas que permitam uma inclusão efetiva dos alunos surdos. A reflexão da estudante sugere que um maior enfoque em práticas pedagógicas que envolvam a interação direta e cotidiana com a Libras poderia favorecer a experiência educacional e promover um ambiente acessível e ampliado. Esse excerto ilustra a importância da escuta prestada aos participantes, bem como a de revisar e aprimorar as estratégias

¹⁶ Os excertos e dados empíricos apresentados ao longo desta tese foram selecionados com o intuito de ilustrar aspectos centrais da pesquisa desenvolvida. No entanto, cumpre destacar que essas produções e narrativas compõem um corpus mais amplo, cuja complexidade e densidade analítica serão exploradas em estudos futuros. Devido à natureza interdisciplinar e indisciplinar deste trabalho, os dados dialogam com múltiplas frentes teóricas e pedagógicas, envolvendo temas como Libras, inclusão educacional, formação docente, material didático, práticas de leitura e escrita e linguagens em contextos educativos. Essa escolha se alinha aos preceitos da Linguística Aplicada (LA), concebida aqui longe de uma postura solucionista ou prescritiva, mas como uma prática crítica, que reconhece a incompletude dos saberes e a necessidade de desaprender paradigmas obsoletos para construir análises contextualizadas e comprometidas com a escola e formação de professores (Moita Lopes, 1996, 2006; Ochs; Capps, 2001; Neigramas; Santos; Almeida, 2018; Rezende, 2020; Leffa *et al.*, 2020; Ildebrand, 2020).

educacionais para garantir que a formação dos professores contemple a realidade da comunicação com alunos surdos, preparando professores de forma mais qualificada para os desafios da educação inclusiva. A reflexão crítica sobre a aceitação da Língua de Sinais como L1 para pessoas surdas e os esforços para ensinar a língua portuguesa como L2 revela uma evolução significativa na abordagem educacional para surdos e leva ao encontro do estudo de Brito *et al.* (2013). As pesquisas e práticas educacionais têm buscado metodologias para promover o bilinguismo, reconhecendo a importância de uma abordagem que vá além do ensino de sinais isolados, integrando uma imersão prática e cultural no uso das línguas. O Excerto 1 sugere que as decisões educacionais não devem se limitar a questões linguísticas, mas promover uma consciência social entre os alunos, permitindo-lhes compreender e apreciar a diversidade cultural associada ao bilinguismo.

Essa visão contrasta fortemente com o relato da estudante no Excerto 1, que destaca uma abordagem limitada e superficial da Libras em sua escolarização. Ela observa que, embora a história da Libras e alguns sinais básicos sejam ensinados, falta uma integração prática e significativa da língua na sala de aula, especialmente em termos de comunicação com alunos surdos. A estudante menciona: *"Aprendeu, por exemplo, o Hino, mas que nem isso, da Libras em sala de aula, de aprender a lidar com o aluno surdo ou até a como se comunicar. Algumas palavras assim, básicas para se comunicar com ele dentro da sala de aula. Eu acho que a gente não viu tanto, eu acho que seria legal que a gente vai aprender, né?"* Isso evidencia a carência de uma imersão verdadeira e uma prática contínua na Libras, necessária para desenvolver uma competência real e inclusiva.

Essa carência é ainda mais enfatizada no Excerto 2, onde o Professor Mediador refletiu sobre os desafios significativos enfrentados ao ensinar a língua de sinais e a língua portuguesa para alunos surdos, que frequentemente ingressam na escola sem domínio de qualquer uma dessas línguas.

Excerto 2 – Contribuições narrativas do Professor Mediador

| Contextualização | Excerto narrativo da fala do Professor Mediador |
|--|---|
| Mediador falando sobre o ensino de Libras e as barreiras na aquisição da linguagem | <i>Pensando na surdez, eu acho que é um pouco difícil assim, pensando como professor também da disciplina de Libras. Trabalhar com a aquisição da linguagem de uma criança ou de uma pessoa adulta, né? Porque às vezes os surdos, eles entram para a escola, mas eles entram sem saber a língua de sinais, sem saber também língua portuguesa, então eles entram sem uma linguagem dominada, né? Ele acaba tendo uma aquisição de língua tardia.</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

Ele destacou a complexidade de trabalhar com a aquisição de linguagem em um contexto de surdez, especialmente quando os alunos não têm uma base linguística sólida. Vale dar ênfase à seguinte observação: "*Porque às vezes os surdos, eles entram para a escola, mas eles entram sem saber a língua de sinais, sem saber também língua portuguesa, então eles entram sem uma linguagem dominada, né?*". Essa situação exige que os educadores se aprimorem constantemente para entender e atender as demandas desse universo, evidenciando a necessidade de uma abordagem educacional mais robusta e integrada para promover a inclusão e competência linguística.

Chiella (2015) também considera a importância de uma abordagem educacional que vá além da simples instrução linguística, focando na imersão cultural e metodológica adequada para a aprendizagem de alunos surdos. A autora sublinha a necessidade de integrar a Linguística Aplicada e a Educação para criar um contexto de ensino bilíngue significativo para alunos surdos, bem como ressalta que o letramento dos surdos deve ser entendido tanto do ponto de vista linguístico quanto das diferenças educacionais, requerendo um envolvimento profundo com a cultura e a vida dos surdos. Chiella (2015) argumenta que a língua portuguesa, como segunda língua (L2) para surdos, deve ser ensinada com métodos específicos que respeitem as características visuais e culturais da Libras, e que o simples rótulo de L2 não é suficiente para garantir uma aprendizagem de qualidade. Essa perspectiva se alinha com o Excerto 1, onde a estudante destaca uma abordagem limitada da Libras em sua escolarização, apontando a falta de integração prática e significativa da língua na sala de aula. Ela menciona que, embora alguns sinais básicos e a história da Libras sejam ensinados, falta uma imersão verdadeira e contínua que permitiria uma competência real na comunicação com alunos surdos. Este relato revela a necessidade de uma pedagogia mais robusta e imersiva, conforme sugerido por Chiella (2015), que vai além de simplesmente ensinar sinais isolados e inclui uma prática contínua e integrada da Libras no ambiente escolar.

No Excerto 2, o Professor Mediador fala sobre os desafios enfrentados ao trabalhar com alunos surdos que chegam à escola sem domínio da Libras ou da língua portuguesa, destacando

a complexidade de ensinar línguas a esses alunos. Ele observou a necessidade de aprimoramento contínuo dos educadores para entender e atender às demandas do universo da surdez. Essa reflexão reforça a argumentação de Chiella (2015) sobre a importância de métodos de ensino que considerem as especificidades dos alunos surdos, reconhecendo que a aquisição da L2 (língua portuguesa) deve ser ressignificada para esses alunos, indo além das metodologias tradicionais. Assim, tanto Chiella (2015) quanto os excertos 1 e 2 sublinham a necessidade de uma abordagem educacional integrada e culturalmente sensível, que reconheça e responda às necessidades específicas dos alunos surdos, promovendo um verdadeiro ambiente bilíngue e inclusivo.

Com base nessa ação formativa, o Excerto 3 oferece uma narrativa sobre a experiência de uma estudante com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) durante seu processo de escolarização, destacando atividades práticas e projetos integradores que contribuíram para a aprendizagem da língua. Comparando com os excertos anteriores, é possível observar um contraste e ao mesmo tempo uma convergência nos desafios e nas oportunidades pedagógicas envolvendo a educação de surdos e a integração da Libras na escola.

Excerto 3 – Contribuições narrativas de Ruth

| Contextualização | Excerto narrativo de uma estudante |
|---|---|
| Durante a interação, os estudantes foram questionados sobre suas experiências com a Libras em seu processo de escolarização | <i>Tá, pelo que eu me lembre, a gente acabou trabalhando bastante coisa. A gente tinha 2 períodos por semana no primeiro ano. E a gente pegou um tempo de pandemia, então foi meio complicado. Assim eram bastantes.... Tinham muitas aulas on-line, mas uma que ficou marcado, eu acho que na memória de todo mundo foi quando o professor fez pipoca pra gente, no caso, ele fez para ele, né? Mas ele mostrou exatamente os sinais pra gente, então o sinal da pipoca, por exemplo, azeite na panela e aí no decorrer do ano eu lembro que a gente estudou bastante também sobre. Sobre os números os meses do ano, aí teve uma proposta que a gente fez em grupos que nós. Tínhamos que escolher uma música e sinalizar ela. Então, eram as aulas bem didáticas. Assim, todo mundo sempre amava. E tem uma ocasião bem especial. Assim que no caso, eu. E mais 2 colegas meus. A gente realizou um projeto da mostra de ciências que foi um livro bimodal. Que a gente tinha o intuito, então de explorar essa parte na nas crianças surdas, então a gente desenvolveu um livro que tinha a língua de sinais, a Libras. E também tinha o português como a língua escrita não é? E acabou que o nosso projeto ele ficou em primeiro lugar na nossa mostra de ciências ali da escola do instituto e a gente passou então pra mostrar pra Mostratec, para apresentar o nosso trabalho.</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

O Excerto 3, como se pode verificar, complementa a discussão ao apresentar uma experiência positiva e prática de ensino da Libras durante a escolarização. A estudante relatou atividades didáticas, como a demonstração de sinais durante a preparação de pipoca e a sinalização de músicas em grupo, que tornaram as aulas mais engajantes e eficientes. Além disso, o projeto do livro bimodal, que combinava Libras e português, exemplificou uma

abordagem integradora e prática que promoveu uma compreensão mais profunda e significativa das duas línguas. Este excerto ilustra como a prática pedagógica situada pode superar as limitações destacadas no Excerto 1, proporcionando uma experiência de aprendizagem com abordagens ancoradas em ações do cotidiano, como o fazer pipoca. A narrativa da estudante demonstrou que atividades práticas e projetos integradores podem efetivamente engajar os alunos e facilitar a aquisição da Libras como L1 e do português como L2, alinhando-se com as recomendações teóricas de Lodi (2005) e Chiella (2015).

Com base nessas considerações, a convergência entre os excertos destacou a importância de uma abordagem pedagógica que combine teoria e prática, culturalmente sensível e linguística, para provocar saberes sobre uma educação bilíngue aos alunos surdos. A prática descrita no Excerto 3 serviu como um exemplo na implementação dessas metodologias, enfatizando a necessidade de continuidade e reorganização de saberes nas práticas educacionais para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos surdos e aprendizes ouvintes de Libras. Além do mais, a reflexão sobre a inclusão de surdos e a utilização da Libras na educação revelou a necessidade de uma abordagem que vá além do simples ensino teórico da língua.

Gesser (2012) aponta que o contexto da Libras cria dinâmicas e movimentos, nos quais a sala de aula se torna um espaço legítimo e de prestígio para desconstruir mitos sobre os surdos, a surdez e a língua de sinais. Essa perspectiva se alinha com os relatos dos estudantes e professores nos excertos apresentados. No Excerto 1, a estudante mencionou a superficialidade do ensino de Libras, destacando que, embora alguns sinais e a história da Libras sejam abordados, falta uma aplicação prática e significativa no dia a dia escolar. No Excerto 2, o Professor Mediador sublinhou os desafios enfrentados pelos surdos que chegam à escola sem uma linguagem estabelecida, ressaltando a necessidade de uma pedagogia adaptada e sensível às suas necessidades específicas. Por outro lado, o Excerto 3 apresenta uma experiência positiva em que atividades lúdicas e práticas, como a sinalização de músicas e a criação de um livro bimodal, proporcionaram uma imersão significativa e engajadora na Libras. Esses exemplos reforçam a ideia de Gesser (2012) de que a sala de aula deve ser um espaço para valorizar a Libras como uma língua completa e desconstruir preconceitos, promovendo uma educação inclusiva e efetiva.

A seguir, apresenta-se a segunda ação formativa (Quadro 1) da formação "*Mãos Que Ensinam*", conduzida pelo Professor Mediador/Pesquisador e centrada na prática da Libras para ampliação do vocabulário e considerada como saber inclusivo no tempo-espaço educacional. Esse encontro refletiu a continuidade de uma série de práticas pedagógicas voltadas para a efetivação da inclusão de alunos surdos através da língua de sinais. Cada detalhe do laboratório

ressaltou a importância da adaptabilidade e compreensão cultural na educação inclusiva. Logo, foi uma ação pensada para ampliar a “[...] aprendizagem de sinais e frases da Libras, com o objetivo de proporcionar aos estudantes a oportunidade de expandir seu vocabulário e adquirir conhecimentos práticos para se comunicar de forma inclusiva com a comunidade surda” (Ildebrand; Fronza, 2023, p. 14 e 15).

4.2.2 “[...] Mesmo que não haja um aluno surdo, é importante que de modo geral as crianças adquiram uma noção sobre a Libras, assim como sua importância. Seria bacana trazer como curiosidade[...]”: ampliando o vocabulário

A segunda ação formativa (Quadro 1) iniciou com uma revisão das atividades anteriores, onde o Professor Mediador reiterou o propósito da formação e as expectativas relacionadas à aplicação do alfabeto manual em sala de aula. O professor enfatizou a necessidade de reconhecer as particularidades de cada contexto educacional, ressaltando que a adaptação às normas institucionais e considerações às práticas já estabelecidas são tão cruciais quanto a introdução de novas metodologias. Ao introduzir a prática da ação formativa, o Professor optou por uma abordagem prática para ensinar sinais básicos de Libras, iniciando com saudações e expressões de cortesia, fundamentais para o estabelecimento de uma comunicação inicial respeitosa e eficaz. A escolha dos sinais foi estratégica para construir uma base que os estudantes poderiam usar não apenas para se comunicar, mas também para ensinar, enfatizando a importância do contato e prática regular para evitar o desconforto físico comum aos iniciantes na Libras.

A prática inicial focada em saudações e expressões de cortesia, como indicado na Figura 3 a seguir, foi desenvolvida para proporcionar aos participantes um primeiro contato com a Libras que fosse acessível e aplicável a situações cotidianas. Este enfoque nas saudações e introduções pessoais visou criar um ambiente seguro onde os participantes pudessem praticar sem sentir a pressão de dominar a língua de imediato. A escolha estratégica dos sinais enfatizou a construção de uma base linguística que, mesmo simples, seria capaz de gerar um impacto significativo na comunicação inclusiva, especialmente em contextos escolares onde o acolhimento e a interação inicial são vitais para o estabelecimento de relações de confiança e respeito.

Figura 3 – Palavras e frases selecionadas na ação formativa para uso da Libras

| | | |
|---|--|--|
| <p>Saudações e expressões de cortesias ✕</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olá! • Bom dia! • Boa tarde! • Boa noite! • Como você está? • Por favor. • Obrigado(a). • Desculpe. <p>1</p> | <p>Introdução pessoal ✕</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meu nome é... • Eu sou estudante/professor(a). • Qual é o seu nome? • Eu moro em ... <p>2</p> | <p>Números e quantidades ✕</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números de 0 a 10. • Quanto custa? • Quantos/as? • Que horas são? <p>3</p> |
| <p>Perguntas e respostas simples ✕</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a sua idade? • Onde você mora? • Qual é o seu esporte favorito? • Como você se chama? • Você sabe Libras? • Eu sei Libras! <p>4</p> | <p>Frases para situações cotidianas ✕</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu gostaria de um café. • Onde fica o banheiro? • Você pode me ajudar? • Eu entendo. • Eu não entendo. • Pode repetir, por favor? <p>5</p> | <p>Sinais para expressar emoções ✕</p> <ul style="list-style-type: none"> • Feliz • Triste • Surpreso • Com medo • Envergonhado • Animado • Calmo • Preocupado <p>6</p> |

Fonte: Com base em Ildebrand e Fronza (2023, p. 15).

Além das saudações, o laboratório avançou para a introdução de números e quantidades, também relevantes para a comunicação básica e para a integração de alunos surdos em contextos de aprendizado matemático. À medida que o laboratório foi avançando, os participantes foram incentivados a explorar sinais aplicáveis a situações cotidianas dentro da escola, como "*bom dia*", "*por favor*", "*obrigado*", além de sinais para objetos comuns, como "*livro*", "*quadro*" e "*caderno*". A ação formativa também abordou expressões relacionadas a desafios e resoluções de conflitos, preparando os participantes para lidar com situações mais complexas que podem surgir em ambientes educacionais diversos. O Professor Mediador enfatizou ainda a importância do compromisso contínuo com a prática de Libras, ressaltando que a proficiência não se desenvolve da noite para o dia, mas através de um esforço constante e de um ambiente de apoio. Ele incentivou os professores a incorporar sinais aprendidos em suas práticas diárias de ensino e a buscar continuamente novas oportunidades para aprimorar suas habilidades, seja através de cursos adicionais, workshops, ou colaboração com colegas proficientes em Libras.

O desenvolvimento dessa segunda ação formativa incluiu uma série de exercícios interativos nos quais os estudantes foram encorajados a praticar os sinais aprendidos, com o

Professor Mediador ajustando a técnica e articulação da mão conforme necessário. Além disso, na interação, uma estudante trouxe à tona uma percepção sobre a inclusão e o ensino da Libras em contextos educativos onde não necessariamente há a presença de alunos surdos, que se tornou o título do tema dessa unidade temática: “[...] *mesmo que não haja um aluno surdo, é importante que de modo geral as crianças adquiram uma noção sobre a Libras, assim como sua importância. Seria bacana trazer como curiosidade [...]*” (Excerto da estudante Ruth). Ela reconheceu a importância de introduzir Libras como uma competência essencial para todos os alunos, não apenas como um recurso de comunicação para os surdos. Essa abordagem amplia a visão de educação inclusiva, transformando-a em uma prática capaz de produzir novos sentidos sobre a diversidade na sala de aula, bem como a ampliação entre diferentes formas de comunicação e expressão.

Ao considerar Libras como uma curiosidade e uma competência cultural, a formação "*Mãos Que Ensinam*", conforme descrita, ressoa positivamente com a sugestão da estudante. A formação já parece estar estruturada de maneira a enfatizar o contato com a Libras, assim como a conscientização sobre a cultura surda e a inclusão como elementos integrais da educação de todos os alunos. Este enfoque é uma alavanca para a diminuição de barreiras comunicativas e para futuros alunos terem a oportunidade de experimentar a Libras. Ademais, ao incluir Libras como uma parte comum do currículo, mesmo em classes sem alunos surdos, educadores podem efetivamente preparar estudantes para serem cidadãos mais conscientes e empáticos. Isso também abre espaço para que estudantes surdos que venham a integrar essas turmas no futuro encontrem um ambiente mais acolhedor e preparado para suas necessidades comunicativas.

A parte final dessa segunda ação formativa foi dedicada a uma revisão interativa dos sinais aprendidos. O Professor desafiou os participantes a usar os sinais em contexto através de um jogo de "ditado de sinais". Em conclusão, o terceiro encontro da formação "*Mãos Que Ensinam*" foi marcado por uma forte ênfase na prática, adaptabilidade e sensibilidade cultural. Desse modo, a formação "*Mãos Que Ensinam*" se alinha com as discussões contemporâneas sobre o ensino de uma segunda língua (L2) e a socialização que ocorre nesse processo, como aponta Ferreira (2019). Além de Ferreira (2019), Gesser (2006) já denotava, no ensino de Libras, que muitos estudantes ouvintes, ao início, dependem fortemente do uso da língua portuguesa devido à falta de apropriação da língua de sinais. Este cenário se refletiu também na ação formativa descrita, em que os estudantes foram introduzidos a saudações e expressões básicas em Libras como um primeiro passo para ampliar o vocabulário.

Sob a perspectiva da Libras, recorre-se a Gesser (2006), que também contribui para essa discussão ao destacar que o ensino de Libras envolve não apenas a aprendizagem de uma nova

língua, mas também o encontro com novas culturas e identidades. O autor destaca que os alunos ouvintes tendem a depender da língua portuguesa devido à falta de conhecimento em Libras, algo que se reflete nas suas primeiras interações. No entanto, com o tempo, ao serem socializados na cultura surda e gradualmente adquirirem mais vocabulário em Libras, esses estudantes passam a se sentir mais confortáveis em participar de interações utilizando a língua de sinais.

Ao discutir a inclusão de Libras como uma competência para todos os alunos, nota-se a ideia de que a socialização linguística em uma L2, como Libras, promove a comunicação com alunos surdos, como também a construção de um ambiente educacional mais diversificado. A presença de Libras no currículo escolar pode, portanto, ser vista como um mecanismo para preparar os alunos ouvintes para um futuro de interações com abertura à heterogeneidade, onde a coexistência de mundos simbólicos diversos é valorizada. Nesse sentido, Gesser (2006) argumenta que o aprendizado de Libras não é apenas uma questão de comunicação prática, mas envolve também a socialização dos estudantes em uma nova forma de entender o mundo e as identidades que compõem esse espaço. Ao introduzir os alunos à Libras como uma curiosidade e uma competência cultural, conforme sugerido pela estudante na sua formação, o Professor Mediador está promovendo uma visão de inclusão que vai além da simples presença de alunos surdos. Essa visão pode refletir o entendimento de que aprender Libras é uma forma de construir competência cultural e novas formas de olhar as práticas educacionais, de ensino e de aprendizagem.

A imersão dos participantes em experiências autênticas e reflexões críticas sobre a Libras e a comunidade surda foi aprofundada mediante o tema a seguir, denotando a terceira ação formativa “*no mundo dos surdos*” conforme o Quadro 1, em que a presença de uma Professora Surda possibilitou um contato direto com realidades que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas no contexto escolar. O depoimento da estudante, ao perceber a ausência da Libras no ensino da região e reconhecer sua responsabilidade na transformação dessa realidade, ilustra que a ação formativa se revelou como uma experiência pertinente de reflexão e desdobramentos. A oportunidade de interagir com uma educadora surda proporcionou uma compreensão mais concreta sobre as barreiras enfrentadas pela comunidade surda e instigou os participantes a repensarem seu papel na construção de um espaço educacional com práticas integradoras. Esse encontro representou um ponto de inflexão na trajetória formativa dos estudantes, pois levou-os a assimilar que o ensino de Libras deve ultrapassar a dimensão técnica e se consolidar como uma prática social presente nos espaços educacionais.

4.2.3 “[...] Com esse contato com a professora surda pude perceber, através das vivências dela, que falta o contato da Libras no ensino das escolas da região e que eu posso buscar isso para fazer diferença na minha sala de aula[...]”: conhecendo o mundo de uma pessoa surda

A terceira ação formativa, “*no mundo surdo*” (Quadro 1), como já se adiantou, estabeleceu um diálogo com uma Professora Surda. Esse encontro foi sublinhado pela realidade do mundo surdo, com a contribuição das experiências da Professora Pesquisadora 1, conforme Quadro 2. O enunciado selecionado e trazido pela estudante Xica denotou a reflexão diante de sua experiência prática, impacto emocional e educacional que o contato direto com pessoas surdas pode ter sobre os professores em formação. A presença de uma Professora Surda como parte do corpo docente da formação fomentou o ambiente de aprendizagem com autenticidade e experiências com pessoas surdas, além de levar à conscientização sobre a realidade educacional dos surdos e à mudança nas ações pedagógicas.

Este tema ressaltou a importância de proporcionar aos futuros educadores uma experiência direta com a cultura surda e a língua de sinais, permitindo-lhes aprender sobre a Libras como uma língua e entender suas implicações sociais, culturais e educacionais. A exposição à realidade de uma Professora Surda chamou atenção para lacunas no sistema educacional que muitas vezes permanecem invisíveis para quem não vive a surdez. Isso justifica a necessidade de uma abordagem mais integrada e consciente no ensino de Libras, que não se trata apenas de adicionar Libras ao currículo, mas de integrá-la de maneira que transforme a experiência educativa de todos os alunos. Adicionalmente, ao reconhecer que a ausência de Libras no ensino comum¹⁷ é uma deficiência do sistema que precisa ser corrigida, a ação formativa propôs uma reflexão sobre o papel dos educadores como agentes de mudança. O aprendizado e a utilização de Libras pelos professores, além de ser um benefício para os alunos surdos, é uma forma de preparar todos os alunos para a inclusão e a diversidade. Ensinar Libras como parte integrante e rotineira do currículo escolar pode preparar melhor os alunos para interações futuras e para o respeito às diferenças, além de equipar os professores com as ferramentas necessárias para abordar as necessidades de todos os estudantes de forma equitativa.

¹⁷ O termo *escola comum*, conforme Bandeira (2020), refere-se ao espaço escolar que atende a todos os estudantes, com e sem deficiência, garantindo a convivência na diversidade e o direito à aprendizagem. Trata-se de um conceito que rompe com a lógica da segregação, reconhecendo que é na escola comum que devem ocorrer os processos de inclusão, acessibilidade e reconhecimento das diferenças como constitutivas da educação.

Como foi possível identificar, a análise dessa ação formativa esteve centralizada na troca de experiências e aprendizado sobre Libras e a vida da Professora Pesquisadora 1, educadora surda, que compartilhou suas vivências e desafios. O início do encontro foi marcado pela introdução do Professor Mediador, que destacou sua satisfação em ter a Professora como convidada para falar sobre sua trajetória de vida e experiências como pessoa surda. Ele destacou a importância de tal interação para os futuros professores, indicando que muitos dos presentes estão no final de seus cursos de formação docente, ou seja, no terceiro ano de formação na modalidade de nível médio de formação de professores.

A Professora Pesquisadora 1 começou sua participação apresentando-se, mencionando que é surda de nascença e utiliza a língua de sinais como sua principal forma de comunicação. Ela relatou que tem uma irmã também surda e que sua família sempre acolheu sua condição sem estigmatização. Ela é casada com uma pessoa ouvinte que é fluente em Libras, e isso facilita a comunicação diária no ambiente familiar. Durante a reunião, o mediador realizou perguntas descritas no estudo de Ildebrand e Fronza (2023, p. 11), a fim de “[...] a direcionar a formação de acordo com as expectativas e necessidades dos estudantes, além de promover a interação entre eles e estimular a reflexão sobre o tema da inclusão e acessibilidade na educação”.

A ação formativa prosseguiu com uma sessão de perguntas e respostas, na qual a professora respondia às dúvidas dos estudantes sobre como adaptar métodos de ensino para alunos surdos e sobre sua própria experiência como educadora e membro da comunidade surda. A professora descreveu suas experiências pessoais e profissionais como professora de Libras e como surda na sociedade. Ela discutiu as dificuldades de comunicação em uma cidade pequena com poucos surdos e como trabalha para promover a inclusão e o respeito dentro de sua comunidade. Além disso, compartilhou desafios enfrentados em seu passado escolar, onde a falta de adaptação e conhecimento de Libras por parte dos professores ouvintes dificultava seu aprendizado.

Um destaque recorrente nas falas da professora foi a importância da educação inclusiva e da formação adequada para professores de Libras, para que possam efetivamente apoiar alunos surdos. Ela enfatizou a necessidade de entender a cultura surda e desenvolver práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a identidade surda, adaptando métodos de ensino adequados à escolarização desses indivíduos. Ela também comentou sobre sua aquisição tardia da Libras, que aprender Libras trouxe novas formas de entender o mundo surdo. Essa experiência foi transformadora, permitindo-lhe comunicar-se e sentir-se parte de uma comunidade. Ela destacou a rapidez com que aprendeu Libras nesta fase e como isso mudou

sua vida, oferecendo-lhe um sentido de pertencimento e capacidade de expressão, conforme os excertos a seguir.

Os Excertos 4, 5 e 6 foram apresentados de maneira separada neste momento para possibilitar uma análise detalhada e individualizada de cada narrativa antes de serem interligados em uma discussão mais ampla. Essa organização metodológica visa articular de modo situado o processo argumentativo e interpretativo dos dados, pois permite que cada fala da Professora Pesquisadora 1 seja compreendida dentro de seu contexto específico, destacando as nuances da experiência da Professora Surda, os desafios enfrentados por estudantes surdos no território escolar e as percepções dos participantes ouvintes da formação. Ao tratar inicialmente cada excerto de forma específica, torna-se possível explorar com profundidade os elementos centrais de cada fala, como a aquisição tardia da Libras, a exclusão linguística e a valorização do contato direto com a comunidade surda. Posteriormente, a articulação dessas narrativas permite uma interpretação mais completa, na qual as experiências individuais convergem para uma compreensão coletiva sobre a importância da Libras no ensino e na formação docente. Esse procedimento metodológico, além de indicar maior clareza argumentativa, também possibilita a construção de relações entre os dados analisados, favorecendo a identificação de padrões e contradições que, de forma analítica, ampliam a reflexão sobre a inclusão e Educação de Surdos.

Excerto 4¹⁸ – Contribuições narrativas da Professora Surda

| Contextualização | Excerto narrativo da Professora Surda |
|---------------------------------------|---|
| Relatando sobre a experiência escolar | <i>Os ouvintes conseguiam escrever ou desenvolver trabalhos mais legais. Porque eles tinham um pouco mais de informação. Alguns falavam “É, ela não se consegue”. Eu não me considero culpada disso, no geral, de não aprender direito. Tive que ter paciência para que as pessoas pudessem me ensinar também a entender que eu não tinha dificuldades, mas era a sociedade que criava essa dificuldade. Eu entendo que, enfim, isso causou um certo sofrimento. Mas eu não podia esperar. Preciso estudar, continuar estudando. E, tive que tirar forças pra conseguir. Até hoje preciso de força para estudar. Então, diariamente estou aprendendo e buscando a desenvolver um pouco mais. É uma coragem.</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

Excerto 5 – Contribuições narrativas da Professora Surda

| Contextualização | Excerto narrativo da Professora Surda |
|---|--|
| Compartilhando sobre como foi aprender Libras e relatando lembranças desses primeiros contatos com a comunidade surda | <i>Então, quando eu nasci. E eu desenvolvi uma aquisição de linguagem muita atrasada, sabe! Como eu sei, por exemplo, que desenvolvi mais tardiamente a língua de sinais? Eu usava muito gestos. E eu acabei construindo junto com minha família em casa, né. Eu comecei a conhecer livros de verdade, com 9 anos, 9 anos de idade. Eu comecei, comecei aprender Libras de verdade, foi um pouco atrasado. Com 9 anos, foi quando eu entrei para uma escola própria de surdos. Comecei a aprender língua de sinais e eu fiquei admirada porque tinha muitos surdos e surdas. Ficavam sinalizando muito, muito rápido. Fiquei muito entusiasmada. Eu queria ser que nem eles. Eu queria falar aquela língua, então fui tendo contato. Eles foram me ensinando e eu comecei então a aprender muito rápido essa língua. Em pouco tempo, eu já estava fluente também que nem eles. Foi uma aprendizagem muito rápida. Ai eu fiquei muito bem, eu tive uma sensação muito boa, muito prazer em conseguir. Foi muito bom porque eu conseguia me comunicar com as pessoas. Eu, como uma surda que não conseguia, agora conseguia.</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

Excerto 6 – Contribuições narrativas de Maria

| Contextualização | Excerto narrativo de Maria |
|---|---|
| Sobre o contato entre surdos e ouvintes | <i>Acredito ser de muita importância o contato com pessoas surdas, pois dessa maneira torna-se mais fácil compreender como se comunicam e certos aspectos da Libras na prática, como por exemplo, a maneira que os sinais são complementados pelas expressões faciais, o espaço utilizado para a sinalização, entre outros.</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

Conforme a metodologia adotada nesta investigação, a disposição dos excertos segue um encadeamento lógico que tem potencial de fomentar a compreensão individualizada de cada relato antes de sua inter-relação interpretativa. Dado que cada narrativa expressa nuances particulares sobre o contato com a Libras e suas implicações educacionais, faz-se necessário

¹⁸ Os excertos 4 e 5 tiveram como língua original de enunciação a Libras. A primeira versão em português foi realizada pelo professor mediador, também intérprete de Libras, a partir da ação formativa gravada. Posteriormente, a própria participante surda, que atua como tradutora e intérprete de Libras, revisou e ajustou a tradução, assegurando a fidelidade ao sentido intencionado. Assim, manteve-se o sentido dos enunciados, de acordo com sua enunciatória.

analisá-las separadamente, a fim de evidenciar as singularidades que emergem em cada experiência. Verifica-se que a presença de uma Professora Surda como facilitadora e participante ativa dessa formação criou um espaço de autenticidade e imersão essencial para a socialização linguística e cultural dos professores em formação. Ao destacar como esse encontro proporcionou uma experiência transformadora para os futuros educadores, os Excertos 4, 5 e 6 sugerem que o contato com a comunidade surda e o aprendizado de Libras transcendem a mera aquisição de uma nova língua, envolvendo também a conscientização e valorização de identidades e culturas distintas.

A partir da fala de uma estudante que reconheceu a importância desse contato com a Professora Surda — "*pude perceber, através das vivências dela, que falta o contato da Libras no ensino das escolas da região*" —, fica nítida a importância que a socialização em uma segunda língua (L2) pode trazer. Ferreira (2019) aponta que essa socialização envolve tanto dimensões cognitivas quanto sociais e culturais. A formação relatada exemplifica como tal socialização pode ser promovida no contexto escolar e de formação. Nesse encontro, a Professora Surda desempenhou o papel de uma participante central da comunidade surda. Essa presença legitimou a interação ao fornecer um modelo de prática para os futuros professores, criando um ambiente no qual a inclusão está além de uma questão técnica de ensino de sinais, mas toca na identidade e cultura dos participantes.

De acordo com que evidenciam os Excertos 4, 5 e 6, ao compartilhar suas experiências sobre a aquisição tardia de Libras, a Professora sublinha a importância de um ambiente educativo que valorize e respeite as identidades surdas. Seu depoimento reforça a ideia de que a educação inclusiva precisa ir além da simples adaptação de materiais e métodos; deve fornecer um espaço onde identidades surdas sejam valorizadas e onde o aprendizado da Libras seja para a inclusão efetiva e significativa. A reflexão trazida pela Professora sobre sua aquisição tardia de Libras reforça a necessidade de um ensino inclusivo e consciente, que prepare os educadores para lidar com essas especificidades. Retornando ao excerto em que a professora descreve como começou a aprender Libras apenas aos 9 anos, ela aponta para as consequências de uma educação que não oferece a devida adaptação linguística e cultural desde o início da vida escolar. Isso dialoga com a ideia apresentada por Lacerda e Góes (2000) de que o processo educativo para pessoas surdas deve considerar a subjetividade e os processos identitários, garantindo que a inclusão vá além de ajustes superficiais no currículo.

Ao encontro dessa ideia, segundo Ildebrand, Fronza e Luiz (2020), o contato entre a língua portuguesa e a Libras, especialmente no chão da sala de aula, revela uma série de desafios e oportunidades no ensino de uma L2. A presença de uma Professora Surda na formação,

conforme os excertos apresentados, ilustra vividamente o contato entre línguas de sinais e orais. O encontro permitiu que os futuros professores experienciassem o contato entre duas línguas — a Libras e o português —, em um contexto real, onde as diferenças entre elas foram vivenciadas na prática. A Professora em questão, ao relatar suas experiências de vida, inclusive os desafios de comunicação enfrentados por pessoas surdas em uma sociedade majoritariamente ouvinte, proporcionou aos participantes da formação uma visão prática e concreta das barreiras e potencialidades desse contato linguístico.

Essa questão é refletida no Excerto 4, em que a professora comenta as dificuldades enfrentadas na escola devido à falta de adaptação por parte dos professores ouvintes. Ela sugere que a sociedade, ao não oferecer a infraestrutura necessária para a aprendizagem de Libras, cria barreiras que dificultam a experiência escolar dos surdos. Esse ponto conecta-se diretamente ao objetivo da formação, que busca capacitar futuros educadores a superar essas barreiras e a oferecer uma experiência educacional que alcance todos os alunos. A importância do contato direto com pessoas surdas é reiterada não apenas pela professora, mas também pelos próprios estudantes da formação, conforme evidenciado no Excerto 6, no qual Maria ressalta que, com *"o contato com pessoas surdas [...] torna-se mais fácil compreender como se comunicam e certos aspectos da Libras na prática, como as expressões faciais e o espaço utilizado para a sinalização"*. Essa reflexão evidencia que, além da aprendizagem de sinais, os futuros professores estão internalizando elementos fundamentais da comunicação não verbal em Libras, como as expressões faciais, que desempenham um papel relevante na gramática visual dessa língua. Conforme os dados indicam, esse tipo de aprendizado só pode ocorrer de maneira integrada através da interação direta com usuários da língua.

A contribuição da Professora Surda também mobilizou a reflexão crítica dos estudantes sobre o papel que desempenharão em suas futuras práticas pedagógicas. Sua presença e seus relatos destacaram as lacunas no sistema educacional que, muitas vezes, não está preparado para acolher estudantes surdos de maneira adequada. O reconhecimento dessa deficiência sistêmica, conforme discutido na formação, reforça a ideia de que os professores são agentes de mudança. Ao aprenderem Libras e ao compreenderem as necessidades da comunidade surda, eles estão se preparando para oferecer uma educação mais equitativa e inclusiva, que valorize as diferenças linguísticas e culturais. Desse modo, o campo da Linguística Aplicada, como discutido por Kleiman (1998), envolve a compreensão da linguagem em uso e suas implicações nas práticas sociais e culturais. A inclusão de Libras nas escolas, como abordado na formação *"Mãos Que Ensinam"*, é uma manifestação concreta desse princípio, uma vez que envolve a aplicação do conhecimento linguístico e cultural à prática pedagógica. A experiência relatada

pela Professora Surda pode ser vista como um estudo de caso prático dentro do campo da Linguística Aplicada, em que a interação entre língua, cultura e identidade é vivida e refletida na prática educacional.

A narrativa da Professora sobre sua jornada de aprendizado destaca a importância da socialização linguística, conceito central na Linguística Aplicada, que Kleiman (1998) discute em termos de suas implicações transdisciplinares. Ao integrar a Libras no cotidiano escolar, os futuros professores não estão apenas adquirindo uma nova habilidade linguística, mas também sendo socializados em uma nova prática cultural que desafia as normas hegemônicas da comunicação oral e escrita em português. Isso influencia a maneira como os professores em formação passam a ver suas responsabilidades para com a educação inclusiva, conforme ilustrado no Excerto 6, em que Maria refletiu sobre a importância de interagir diretamente com pessoas surdas para compreender melhor as nuances da comunicação em Libras.

A Professora Surda, ao compartilhar suas experiências de exclusão durante a Educação Básica, reforça a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional, que, muitas vezes, negligencia a inclusão real de alunos surdos. Lacerda e Góes (2000) discutem que a educação inclusiva não pode se limitar à integração de estudantes surdos em salas de aula comum, mas deve transformar a maneira como o ensino é conduzido, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua condição auditiva, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado. A professora, ao destacar que "*os ouvintes conseguem copiar ou desenvolver trabalhos mais legais*" por terem mais informação, evidencia uma lacuna na equidade educacional que precisa ser preenchida. Esses desafios são ampliados pela necessidade de uma formação docente mais qualificada, que prepare os professores para lidar com as especificidades da educação de surdos, conforme destacado também por Ildebrand, Fronza e Luiz (2020). A reflexão crítica sobre os processos educacionais, promovida pela presença da Professora Surda na formação, sugere que o simples ensino de Libras não é suficiente. O sistema educacional precisa ser repensado para garantir que as diferenças linguísticas sejam vistas como uma possibilidade de ampliar o contato com o mundo e não como uma barreira.

As contribuições narrativas da Professora Surda, especialmente sobre sua trajetória de superação das barreiras comunicativas, evidenciam o potencial transformador da educação inclusiva. Como argumenta Larrosa (1998), a educação tem o poder de transformar a percepção que temos do "outro" e de suas diferenças. Ao incorporar Libras no currículo e ao possibilitar o contato direto entre surdos e ouvintes, os professores em formação podem ser sensibilizados e preparados para atuar como agentes de mudança dentro do sistema educacional, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade. Assim sendo, a intersecção das

experiências da Professora Surda com as discussões teóricas oferecidas até aqui destaca a importância de uma formação docente que vá além da técnica e promova uma conscientização sobre a inclusão. O aprendizado de Libras, aliado ao contato direto com a comunidade surda, pode transformar a maneira como a educação é percebida e praticada, além de preparar professores e alunos para um ambiente educacional que valorize a comunidade surda.

A descrição e discussão sobre o quarto encontro formativo revelou uma experiência educativa única, que expõe os futuros professores não apenas à aprendizagem de Libras, mas também à cultura surda e às implicações sociais e culturais de uma educação inclusiva. A presença da Professora Surda desempenha um papel central nesse processo, servindo como modelo e fonte de reflexões profundas sobre as lacunas do sistema educacional. Ademais, essa formação aponta para a importância de experiências autênticas no desenvolvimento profissional docente e para o papel crucial que os professores desempenham como agentes de mudança em um sistema educacional que precisa ser mais inclusivo e equitativo.

Conforme as reflexões desenvolvidas na categoria *Interpretação*, dentro da unidade temática Laboratórios de aprendizagem e contatos com a Libras, a Cultura Surda e a Inclusão, o encontro formativo possibilitou aos participantes não apenas compreender a Libras como um sistema linguístico legítimo, mas também reconhecer as barreiras impostas pela ausência dessa língua no contexto escolar. A experiência com a Professora Surda, conforme evidenciado no terceiro tema da categoria *Interpretação*, revelou que o ensino da Libras ainda é tratado de forma secundária na formação docente, fato que compromete a construção de práticas pedagógicas centradas no sujeito. Assim, ao perceberem essa lacuna, os estudantes avançaram para uma nova preocupação, expressa no quarto tema dessa categoria. Tal questionamento emergiu conforme os participantes compreendiam que a inclusão linguística dos surdos não se restringe ao acesso à Libras, mas demanda uma abordagem bilíngue estruturada, na qual o ensino da língua portuguesa escrita esteja adaptado às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Nesse sentido, o próximo tema aprofunda o debate sobre o ensino da língua portuguesa para surdos, com o intuito de que se respeitem as diferenças estruturais entre as línguas visuais e as orais, e se implementem estratégias para que o ensino da escrita ocorra de maneira acessível e eficiente às práticas sociais que se valem da linguagem na escola.

4.2.4 “[...] Na formação do magistério, para preparar os profissionais para uma atuação mais eficaz nas escolas com crianças/estudantes surdos, seria interessante promover uma carga horária maior, que permita a pesquisa e conseqüentemente o desenvolvimento de projetos

que visem diminuir as lacunas na educação para crianças surdas [...]”: o ensino de Língua Portuguesa para surdos

O quarto tema decorreu da ação formativa com a Professora Pesquisadora 2. Com Professora ouvinte e com estudos na área da surdez, o encontro formativo “*Ensino de Língua Portuguesa para surdos*” (Quadro 1) iniciou-se com a narrativa de Vera, que sugeriu a ampliação da carga horária dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de projetos voltados para a educação de crianças surdas. A estudante Vera destacou uma lacuna significativa na formação de professores, principalmente no que se refere à preparação dos educadores para o ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para surdos. Essa carência aponta para a necessidade de uma abordagem pedagógica de pertencimento em todos os níveis e de todas as formas, adaptada e focada nas especificidades dos alunos surdos, particularmente no que diz respeito às estruturas linguísticas e culturais que diferenciam a língua portuguesa da Libras.

A necessidade de preparar melhor os futuros professores é um ponto discutido por Maquieira (2018) e Ildebrand, Fronza e Luiz (2020), que afirmam que o contato entre a língua portuguesa e Libras requer uma abordagem pedagógica diferenciada. Os autores sublinham que o ensino dessa língua da língua portuguesa para surdos não deve se restringir à mera tradução, mas deve levar em consideração o desenvolvimento de materiais didáticos que incorporem a visualidade, promovendo uma compreensão mais acessível aos alunos surdos. Essa perspectiva refletiu a sugestão da estudante, que enfatizou a importância de projetos e práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos surdos. A professora compartilhou suas experiências pessoais e acadêmicas, destacando o desafio de ensinar um estudante que se tornou surdo devido a uma meningite. Esse caso catalisou sua especialização em Libras e Educação de Surdos, e ela destacou a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a identidade linguística dos alunos. Ela também ressaltou a falta de recursos educacionais e a escassez de formação adequada para lidar com essas situações na época, sublinhando a importância de preparar melhor os professores para essas demandas.

A reflexão trazida pela professora dialoga com o conceito de aquisição de Libras como primeira língua, conforme Lacerda e Góes (2000), que discutem a importância de estabelecer uma base linguística sólida antes de introduzir a língua portuguesa. A pesquisadora enfatizou que muitas crianças surdas chegam à escola sem uma língua definida, e a escola, muitas vezes, assume o papel de introduzir a Libras. Essa situação pode criar desafios adicionais, especialmente quando as estruturas de suporte são limitadas, reforçando a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a Libras como a língua principal para os surdos. Esse

enfoque sublinha a importância de reconhecer a diferença entre a aquisição de uma primeira e uma segunda língua, um ponto central em estudos de Linguística Aplicada, como mencionado por Kleiman (1998), que explora as relações entre linguagem e práticas sociais, apontando para a importância de adaptar o ensino às necessidades dos alunos. Além disso, a Professora Especialista 2 abordou o desafio crescente da inclusão de alunos surdos em ambientes educacionais, na medida em que as escolas exclusivas para surdos estão sendo descontinuadas. Ela discutiu como essa inclusão exige uma abordagem bilíngue, com a Libras e a língua portuguesa sendo ensinadas de maneira complementar, destacando que essa abordagem bilíngue é essencial para que os alunos surdos possam se comunicar com maior qualidade e acessar o conteúdo curricular de maneira mais plena, reforçando a necessidade de uma pedagogia visual e adaptada às necessidades dos surdos.

A inclusão de alunos surdos em ambientes educacionais comuns, conforme discutido pela Professora, está alinhada à necessidade de desenvolver materiais didáticos específicos e métodos de ensino que atendam às demandas cognitivas dos alunos surdos. Ela destacou a importância de não apenas traduzir conteúdos da língua portuguesa para Libras, mas de criar materiais que reflitam as estruturas cognitivas dos surdos. Isso ressalta a necessidade de uma pedagogia inclusiva que valorize a identidade surda e promova a participação plena desses alunos no ambiente escolar. Em relação à criação de recursos didáticos, a Professora sublinhou que é necessário desenvolver materiais que vão além da simples tradução do português para Libras.

A discussão sobre a interseção entre Libras e língua portuguesa no contexto educacional revelou as complexidades de ensinar uma segunda língua para alunos surdos. A Professora Especialista 2 destacou que os educadores devem reconhecer as particularidades linguísticas dos surdos e adaptar seus métodos de ensino para garantir que os alunos desenvolvam não apenas habilidades comunicativas, mas também autonomia. Essa abordagem inclusiva e bilíngue é essencial para preparar os alunos surdos para a vida em sociedade, como defendido por Larrosa e Lara (1998), que discutem a importância de educar para a diversidade e de criar ambientes que respeitem as diferentes formas de expressão.

Ao encontro dessas perspectivas, Maquieira (2018) traz uma reflexão sobre a incapacidade das escolas de romper com o isolamento ao qual as pessoas surdas frequentemente são submetidas no ambiente educacional. Essa exclusão se dá pela ausência de práticas pedagógicas que considerem as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, perpetuando um ensino tradicional homogeneizador. A discussão levantada no estudo de Maquieira (2018) enfatiza que a educação dos surdos deve estar fundamentada em práticas que

utilizem a língua de sinais no processo de significação e interpretação do mundo. Isso significa dizer que o ensino deve partir da Libras como língua de instrução, permitindo aos estudantes surdos construir seu entendimento da realidade de forma autônoma e culturalmente relevante. Ao fazer isso, a escola pode se tornar um espaço de verdadeiro compartilhamento de representações, onde o surdo é visto como um sujeito de conhecimento ativo e não como alguém à margem do processo educativo.

Entretanto, conforme Giordani (2012) e Maquieira (2018), muitas escolas ainda adotam uma postura de ensino que prioriza aspectos formais da linguagem oral e escrita, como fonemas, sílabas e enunciados isolados, desconsiderando a riqueza cultural e a vivacidade das palavras e expressões que são próprias da língua de sinais. Esse modelo de ensino contribui para uma "normativa homogeneizadora", que impõe uma visão única e limitada de ensino e aprendizagem, sem considerar as particularidades de cada estudante, especialmente daqueles que utilizam uma língua visuoespacial como a Libras. Essa crítica se conecta diretamente com as experiências compartilhadas pela professora pesquisadora, que destaca a falta de preparação das escolas e a carência de recursos adaptados para os alunos surdos. Ao trazer o conceito de "invenção cultural", conforme Chiella (2015), a reflexão se expande para considerar a escola como uma instituição que não atende completamente às demandas da sociedade contemporânea, especialmente no que tange à inclusão de grupos minoritários, como a comunidade surda. Segundo Chiella (2015) e Maquieira (2018), a escola tradicional muitas vezes falha em incorporar a diversidade de formas significativas, promovendo uma padronização que não contempla as múltiplas formas de construção do conhecimento. No caso dos surdos, essa padronização se manifesta pela falta de integração da Libras e pela insistência em práticas educativas que não dialogam com a experiência visual e corporal da língua de sinais.

A proposta de Maquieira (2018), portanto, reforça a necessidade de afastar essa tendência à homogeneização e, em vez disso, adotar uma abordagem bilíngue que valorize a língua de sinais como elemento central no processo educativo de surdos. Ao reconhecer a Libras como um meio de acesso ao conhecimento e como uma expressão cultural viva, o currículo bilíngue promove uma educação de práticas acessíveis, que respeita as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Essa perspectiva, conforme defendido na pesquisa de Maquieira (2018), permite que a escola cumpra seu papel como instituição de formação, onde as diferenças são vistas como um recurso valioso para a construção da aprendizagem. Ao encontro dessas considerações teóricas e práticas, destacam-se percepções dos estudantes sobre

o ensino de línguas para os surdos, bem como a própria trajetória formativa e a importância de considerar as especificidades dessa cultura na formação docente e escolar.

No Excerto 7, apresentam-se as contribuições das participantes Ana, Fabia e Vera, que remetem a desafios e necessidades do ensino de alunos surdos, abordando aspectos que extrapolam a teoria e evidenciam a urgência de formações mais práticas e contextualizadas. As narrativas das estudantes, as quais foram registradas durante a ação formativa, revelam percepções que reforçam a importância da Libras como primeira língua dos surdos, a necessidade de experiências diretas com diferentes públicos da educação inclusiva e as dificuldades enfrentadas no ensino da leitura e da escrita para estudantes surdos. Esses relatos, os quais demonstram a evolução das compreensões dos participantes ao longo da formação, evidenciam que a inclusão escolar não pode ser tratada de forma generalizada, mas deve considerar metodologias diferenciadas e adaptações curriculares que contemplem a singularidade linguística desses alunos. Assim, os registros do Excerto 7 contribuem para aprofundar o debate sobre as lacunas existentes na formação docente, destacando aspectos que necessitam ser revisados e aprimorados nos cursos de magistério para que os professores possam atuar com maior preparo e sensibilidade diante da diversidade educacional com base na fala das participantes.

Excerto 7 – Contribuições narrativas dos participantes Ana, Fabia e Vera, conforme Quadro 4

| Contextualização | Excerto narrativo de uma estudante |
|---|---|
| Discussão sobre a primeira língua da pessoa surda realizada por Ana | <i>Eu achei extremamente relevante a conscientização de que a primeira língua do surdo sempre será a Libras, assim como a nossa primeira língua (como ouvintes) é o Português. Sendo assim, conseguimos compreender melhor como deve ser para o surdo estar sempre em contato com uma língua que ele não domina totalmente. Acredito que isso seja algo muito importante para a formação do magistério, pois é capaz de estimular a empatia, auxiliando na inclusão dessas pessoas.</i> |
| Discussão sobre a formação no magistério de Fabia | <i>Acredito que no magistério deveríamos ter aulas onde pudéssemos ver na prática como é lidar com uma pessoa surda, com espectro autista, com TOD, entre outros transtornos, para quando entrarmos oficialmente em sala de aula não nos sentirmos tão "perdidos" quando formos notificados que teremos um ou mais alunos com dificuldades de aprendizagem.</i> |
| Discussão sobre os desafios da leitura e da escrita feita por Vera | <i>Sobre os desafios da leitura e escrita para crianças surdas em língua portuguesa, é importante entender a necessidade de significar a língua e os processos cognitivos envolvidos. E para preparar os professores de forma mais eficiente, a formação do magistério deve incluir: conhecimento profundo da língua de sinais, adaptação curricular, estratégias de ensino diferenciadas, inclusão e sensibilização para a diversidade. Essas características auxiliam os professores ao enfrentar os desafios e promover um ambiente educacional mais inclusivo para crianças surdas.</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

O Excerto 7, com narrativas das participantes Ana, Fabia e Vera durante a ação formativa, indaga uma compreensão das necessidades e desafios enfrentados pelos alunos surdos e pelo corpo docente ao lidar com a inclusão escolar. Essas reflexões fornecem olhares pertinentes sobre a importância de uma formação docente que vá além da teoria e promova experiências práticas e sensíveis para a inclusão efetiva de alunos com diferentes dificuldades, como os surdos. O reconhecimento de Libras como a primeira língua dos surdos, a demanda por mais formação prática durante o curso de magistério, e a discussão sobre as dificuldades de leitura e escrita para crianças surdas constituem pilares importantes para a construção de uma educação com abertura à heterogeneidade.

O primeiro trecho do Excerto 7 destaca a conscientização da Ana em relação à importância de reconhecer a Libras como a primeira língua dos surdos, fato muitas vezes ignorado ou subestimado no contexto escolar. A estudante compara a experiência dos surdos com a dos ouvintes, que têm o Português como sua primeira língua, destacando a dificuldade que um aluno surdo enfrenta ao estar constantemente em contato com uma língua que não domina totalmente, como o Português. Essa reflexão é essencial, pois reforça a necessidade de empatia no processo de ensino e inclusão. Compreender a Libras como língua materna dos surdos implica reconhecer suas demandas linguísticas específicas, incidindo diretamente sobre práticas pedagógicas a serem adotadas. Essa conscientização também dialoga com a necessidade de práticas pedagógicas bilíngues, conforme discutido por Lacerda e Góes (2000), que destacam que a aquisição de uma segunda língua, como o Português para os surdos, deve ser mediada pela primeira língua, neste caso, a Libras. Quando a escola não reconhece essa necessidade, ela perpetua uma exclusão sutil, que impede o aluno surdo de alcançar seu pleno potencial linguístico e acadêmico. A formação de professores, portanto, deve priorizar o entendimento de que o surdo, assim como qualquer outro aluno, precisa de suporte adequado para desenvolver suas habilidades cognitivas e linguísticas.

Fabia levanta uma questão central sobre a formação docente: a falta de experiências práticas durante o curso de magistério, especialmente em contextos de inclusão. Esse ponto é fundamental, pois a prática em contextos reais de ensino é um caminho para que os futuros professores desenvolvam a confiança e a competência necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula. A ausência de experiências práticas adequadas pode levar os professores a se sentirem despreparados e, conseqüentemente, a enfrentar desafios maiores ao tentar implementar uma educação inclusiva. Por falar em desafios e ausências, vale a pena recorrer a Kleiman (1998) que argumenta que a Linguística Aplicada se estabelece como um norte na criação de estratégias pedagógicas que vão ao encontro das necessidades dos alunos em

contextos diversos. Ao integrar a prática com a teoria, o curso de magistério poderia oferecer aos professores em formação uma visão mais concreta das realidades que enfrentarão em sala de aula, como as barreiras comunicacionais e educacionais que os alunos surdos frequentemente encontram. Além disso, experiências práticas que incluam o contato com alunos com diferentes necessidades especiais podem promover uma sensibilização maior para a inclusão, essencial para a criação de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos.

O terceiro trecho aborda os desafios da leitura e da escrita para crianças surdas na língua portuguesa, apontando a necessidade de adaptações pedagógicas que facilitem a compreensão desses processos. O desenvolvimento da leitura e da escrita por alunos surdos apresenta particularidades, já que muitas vezes eles não têm acesso ao português da mesma forma que os ouvintes, devido às diferenças nas modalidades linguísticas. A língua portuguesa é uma língua oral-auditiva, enquanto a Libras é uma língua visuoespacial. Essa distinção requer que os professores se adaptem e usem estratégias que levem em consideração o modo como os surdos processam informações. Vera menciona a importância de significar a língua para os alunos surdos, fator que envolve mais do que apenas ensinar regras gramaticais ou ortográficas. Nesse sentido, é necessário que o ensino da língua portuguesa esteja associado ao uso prático e contextual da língua, facilitando o entendimento de seu uso em diferentes situações de comunicação.

Segundo Kleiman (1998), o ensino de línguas precisa ser contextualizado e conectado ao uso real da linguagem, algo que, no caso dos surdos, pode ser particularmente desafiador, mas igualmente necessário. O uso de estratégias visuais e de materiais didáticos em Libras é essencial para que os alunos surdos consigam compreender e usar a língua portuguesa de forma significativa. Além disso, o excerto reforça a importância de incluir, na formação dos professores, um conhecimento mais abrangente da Libras, assim como estratégias de ensino diferenciadas que promovam a inclusão de alunos surdos. A adaptação curricular, mencionada pela estudante, é um ponto para garantir que o aprendizado seja acessível e que o aluno surdo não fique para trás no processo de escolarização. A abordagem bilíngue enfatiza que o ensino de Libras e do português deve ser integrado, com cada língua desempenhando seu papel específico no desenvolvimento linguístico do aluno surdo.

Maquieira (2018) destaca a complexidade de se ensinar a língua portuguesa para alunos surdos, uma vez que esses estudantes enfrentam dificuldades específicas que diferem das dos alunos ouvintes. Essas diferenças entre as experiências linguísticas de alunos surdos e ouvintes são problematizadas por Muck (2009), que argumenta que o reconhecimento das necessidades específicas dos alunos surdos é um início para uma educação inclusiva. Para Muck (2009), é

fundamental (re)pensar as práticas pedagógicas e curriculares, levando em consideração as particularidades da aquisição linguística em contextos de surdez. Ao ignorar essas diferenças, o sistema educacional perpetua um modelo homogeneizador, que não reconhece as barreiras específicas enfrentadas pelos alunos surdos, conforme também discutido por Giordani (2012).

Assim sendo, o ensino da língua portuguesa para surdos não pode se limitar à mera transposição de métodos usados com alunos ouvintes, mas deve integrar propostas pedagógicas que utilizem a Libras como base para a construção de significados, em consonância com a realidade linguística e cultural dos alunos surdos. Nesse contexto, a visão de Muck (2009) de uma (re)organização curricular que reconheça as características da cultura surda torna-se fundamental. O ensino diferenciado, que respeite as peculiaridades da aquisição da língua portuguesa pelos surdos, deve incluir práticas que considerem as formas de processamento visual e o uso de Libras como mediadora. Isso implica não apenas em adaptar materiais e estratégias pedagógicas, mas também em reconhecer que o processo de aprendizagem dos surdos é distinto e requer um planejamento que considere essas diferenças.

A reflexão aqui é que o ensino da língua portuguesa para surdos precisa se distanciar de um currículo que favorece a homogeneização, conforme descrito por Giordani (2012), e avançar para um modelo inclusivo e bilíngue que promova a autonomia dos alunos surdos. Em todos os trechos, há um ponto comum: necessidade de empatia e sensibilidade no processo de formação docente. A inclusão de alunos com características específicas do desenvolvimento demanda que os professores em formação sejam expostos a realidades que muitas vezes estão fora de seu cotidiano. O contato direto com alunos surdos, mencionado no primeiro trecho, é uma oportunidade para que os futuros professores desenvolvam uma compreensão mais profunda das barreiras que esses alunos enfrentam. A empatia, aqui, surge como uma competência fundamental para a prática docente em contextos inclusivos.

Essa preparação empática, no entanto, precisa ser acompanhada de ferramentas práticas e conhecimento teórico sólido. Conforme apontado nas falas da estudante, a formação em magistério precisa integrar mais horas dedicadas ao estudo da Libras, à adaptação curricular e às estratégias pedagógicas inclusivas. Sem essas bases, a inclusão escolar permanece um ideal distante, difícil de ser implementado de forma eficiente nas salas de aula. Para tanto, a formação sublinhou a necessidade de formar professores capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula. Os professores ressaltaram e discutiram a importância de preparar educadores para enfrentar os desafios da inclusão, destacando que os professores devem estar aptos a reconhecer e valorizar as particularidades de cada aluno surdo.

A discussão sobre a necessidade de um ensino bilíngue para surdos, fundamentada na valorização da Libras como base para a construção da aprendizagem, revelou-se como um ponto primordial na formação docente: a importância de estratégias pedagógicas que respeitem a multiplicidade linguístico-cultural e cognitiva dos estudantes. Conforme apontado na categoria *Interpretação*, mediante a unidade temática *Laboratórios de aprendizagem e contatos com a Libras, a Cultura Surda e a Inclusão*, os participantes da formação foram incentivados a refletir sobre como um ensino que desconsidera a especificidade da experiência surda pode reforçar desigualdades educacionais. Dessa forma, a compreensão da língua portuguesa como segunda língua para os surdos requer não apenas metodologias diferenciadas, mas também um planejamento que contemple as individualidades de cada aluno. Essa preocupação se desdobra no tema categórico seguinte, que introduz o Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta fundamental para viabilizar a adaptação curricular e a inserção de estudantes com necessidades educacionais específicas. A transição para esse debate evidencia que, conforme os futuros professores compreendem a necessidade de um ensino bilíngue estruturado, torna-se igualmente relevante a construção de um plano pedagógico que atenda às particularidades de cada aluno dentro da dinâmica da sala de aula. Assim, o PEI surge como um instrumento base para garantir que o aprendizado seja planejado de forma inclusiva e equitativa, possibilitando que os docentes desenvolvam estratégias personalizadas que favoreçam a participação e aprendizagem dos estudantes com características específicas do desenvolvimento.

4.2.5 “[...]Através do PEI, podemos identificar as habilidades que o aluno precisa trabalhar e através disso fazer um plano para que essa habilidade seja trabalhada em uma proposta com a turma, onde esse aluno será incluído. [...]”: educação especial e inclusiva na formação de professores

A sexta ação formativa realizada, “*Educação Especial e Inclusiva na formação de professores*” (Quadro 1), com a Professora Pesquisadora 4, destacou a importância da implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta central na formação de professores voltada para a inclusão. Durante a ação formativa, a Professora enfatizou como o PEI permite identificar de maneira precisa as habilidades que os alunos com necessidades especiais precisam desenvolver, proporcionando uma base sólida para a criação

de estratégias pedagógicas adaptadas. Ela explicou que, por meio do PEI¹⁹, “[...] *podemos identificar as habilidades que o aluno precisa trabalhar e através disso fazer um plano para que essa habilidade seja trabalhada em uma proposta com a turma, onde esse aluno será incluído*”. Esse enfoque reforçou a importância de incluir o aluno em atividades que considerem suas particularidades, promovendo uma participação ativa no lócus educacional. A formação de professores, assim, deve priorizar o uso do PEI para garantir uma abordagem inclusiva e personalizada, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam participar de forma significativa no processo educacional.

Nesse sentido, a Professora Pesquisadora 4 indagou sobre a utilização do PEI, sendo um suporte essencial para assegurar que as práticas educacionais inclusivas sejam realmente efetivas. Ele oferece um norte para o professor, ajudando a identificar as áreas onde o aluno precisa de mais suporte e as habilidades que devem ser trabalhadas com maior ênfase. Isso pode incluir, por exemplo, adaptações nas atividades de leitura e escrita para alunos surdos, permitindo que esses alunos desenvolvam sua competência em língua portuguesa de uma forma acessível e significativa. Ao mesmo tempo, o PEI também facilita a comunicação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo, como professores de educação especial, intérpretes de Libras e outros membros da equipe pedagógica, garantindo uma abordagem mais integrada e colaborativa.

A formação continuada de professores é outro elemento fundamental destacado na ação formativa, evidenciando a necessidade de atualização constante dos docentes que atuam na educação especial. O desenvolvimento de competências em relação à Libras, ao uso de tecnologias assistivas e ao conhecimento sobre diferentes transtornos de aprendizagem é um caminho para que os professores estejam aptos a oferecer um ensino inclusivo de qualidade. A formação continuada permite que os professores se mantenham atualizados sobre as novas pesquisas e metodologias educacionais e reflitam criticamente sobre suas práticas, ajustando-as conforme necessário para melhor atender aos alunos com características específicas do desenvolvimento. Nesse contexto, a formação contínua é vista como uma oportunidade para o professor desenvolver uma postura reflexiva e crítica sobre sua própria prática pedagógica. A

¹⁹ A prática educacional inclusiva também envolve a adoção de Planos Educacionais Individualizados (PEI), que desempenham um papel vital na organização das práticas pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades especiais. O PEI é um documento fundamental que orienta as estratégias pedagógicas e define metas específicas para o desenvolvimento de habilidades dos alunos. Ele permite que o professor tenha uma visão clara dos pontos fortes e dos desafios que o aluno enfrenta, ajudando a planejar intervenções mais eficazes. Na prática, o PEI não apenas orienta o professor em suas decisões pedagógicas, mas também oferece uma base sólida para a inclusão do aluno no ambiente educacional comum, permitindo que ele participe das atividades de sala de aula com as adaptações necessárias (Bandeira, 2020; Silva; Camargo, 2021; Silva *et al.*, 2022).

troca de experiências com outros profissionais da área, o acesso a novas teorias e pesquisas e a possibilidade de participar de cursos de especialização ou pós-graduação são formas de fortalecer a prática inclusiva e garantir que o professor esteja preparado para os desafios que surgem no dia a dia escolar. Assim, a formação de professores para a educação especial não deve ser um processo pontual, mas sim contínuo, visando à atualização constante e à renovação pedagógica.

A interseção entre teoria e prática na educação inclusiva é um ponto central que deve ser enfatizado. A teoria, por si só, não é suficiente para preparar o professor para os desafios reais da sala de aula. É necessário que os professores tenham experiências práticas que os ajudem a aplicar o conhecimento teórico em diálogo com o contexto de atuação. A prática educacional adaptada e personalizada surge como um elemento central na formação de professores para lidar com os desafios da inclusão com base na fala da Professora convidada. A flexibilidade curricular, embora muitas vezes vista como um desafio, é uma ponte para garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas sem comprometer os objetivos educacionais. A inclusão, conforme discutido, não deve ser tratada como um ajuste marginal ou secundário ao currículo comum, mas como uma adaptação que permite a participação efetiva de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Isso implica em flexibilizar abordagens pedagógicas sem diluir o conteúdo, assegurando que o processo de aprendizagem seja acessível e equitativo.

Conforme a contribuição da Professora Pesquisadora 4, o conceito de flexibilização curricular não deve ser confundido com a criação de um currículo separado ou inferior para os alunos público da Educação Especial. Pelo contrário, a flexibilização significa adaptar o currículo para que ele possa ser acessível a todos, independentemente das capacidades individuais. Essas adaptações, que podem incluir mudanças na forma de apresentação de conteúdos ou nos critérios de avaliação, que visam garantir que todos os alunos, inclusive os surdos, autistas ou com outras características possam participar plenamente da educação. Isso está alinhado com a ideia de equidade na educação, que reconhece que diferentes alunos podem precisar de diferentes recursos para atingir os mesmos objetivos de aprendizagem (Lima; Oliveira, 2024; Felipe; Bulhões; Bulhões, 2020; Barbosa; Vieira, Souza 2021; Rodrigues, 2017). Nesse sentido, as narrativas dos estudantes a seguir possibilitam entender e perceber como a formação com a Professora do AEE influenciou nos olhares dos estudantes nesse contexto formativo.

Excerto 8 – Contribuições narrativas das participantes Ana, Ruth, Sandra e Uriel

| Contextualização | Excerto narrativo de Ana, Ruth, Sandra e Uriel |
|--|--|
| Percepções de Ana sobre inclusão na escola | <i>Foi muito interessante de ver a ênfase no olhar individualizado para a criança especial, isto é, o entendimento de que cada caso é um caso, independentemente de ser exemplar de transtornos comuns e que facilmente são generalizados. Exige muito estudo e dedicação à profissão entender seu aluno como indivíduo, desenvolvendo nele as capacidades em que acredita-se que o aluno é capaz de atingir.</i> |
| Percepções de Ruth sobre as responsabilidades inclusivas da escola | <i>Acredito que a partir dos apontamentos que a professora fez, além de suas experiências de vida durante sua jornada profissional, consegui compreender a responsabilidade do professor e da escola perante os estudantes de inclusão. Seu relato foi extremamente relevante e me fez refletir sobre como a escola e o professor deve agir.</i> |
| Percepções de Sandra sobre a flexibilização curricular escrita | <i>Eu achei extremamente importante a fala da Professora do AEE, quando ela afirma que a flexibilização curricular deve ser sempre utilizada, tendo extrema relevância para a inclusão. A explicação dada sobre o que é a flexibilização curricular esclareceu muitas dúvidas que eu tinha quanto a isso. Tanto na escola em que eu estudo quanto na escola em que realizo as minhas Práticas Disciplinares, é possível observar essa busca pela flexibilização curricular plena, para que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos conforme os objetivos do professor. Entretanto, acredito que deveriam haver mais debates sobre isso na formação docente.</i> |
| Percepções de Uriel sobre as experiências das estudantes | <i>Visitando várias escolas como prática do magistério, pude perceber a importância da inclusão e a sala de AEE, mas que em muitas escolas não tem um professor especializado, é só um estagiário que dá um planejamento a mais para aquele aluno</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa (2025).

As percepções dos estudantes sobre a inclusão e a flexibilização curricular abordadas no encontro formativo com a professora se alinham a diversos autores e estudos presentes na revisão teórica da pesquisa. Essas percepções são particularmente relevantes ao se considerar o papel da Linguística Aplicada (LA) na transformação de práticas educacionais e na promoção de uma educação inclusiva, em especial para a comunidade surda. O Excerto 8, com base na narrativa de Ana, que menciona o "*olhar individualizado para a criança especial*", demonstra uma consciência crescente sobre a importância da personalização das práticas pedagógicas, algo que a LA, em seu viés inclusivo, também busca promover. Celani (1992, 1998) sugere que o papel da Linguística Aplicada é intervir diretamente na realidade, e essa intervenção se torna especialmente crítica no campo da Educação de Surdos, onde as necessidades individuais são frequentemente negligenciadas em favor de abordagens padronizadas (Maquieira, 2018). Ao compreender a singularidade de cada aluno, o professor pode planejar ações pedagógicas mais eficazes e inclusivas, como recomendado nas práticas educacionais baseadas no Plano Educacional Individualizado (PEI) (Bandeira, 2020; Silva; Camargo, 2021; Silva *et al.*, 2022), conforme discutido nesta ação formativa.

Além disso, a fala de Ana (Excerto 8) sobre a responsabilidade do professor e da escola na inclusão refletiu uma visão de que a inclusão vai além do simples cumprimento de diretrizes pedagógicas; trata-se de um compromisso ético e social. Essa perspectiva dialoga com os

estudos de Souza e Barcelos (2016) e Silva (2015), que discutem as disparidades enfrentadas pelas pessoas surdas no Brasil, uma comunidade muitas vezes marginalizada e desprovida de políticas inclusivas efetivas. Ao colocar a responsabilidade da inclusão não apenas no aluno, mas também na escola e no professor, Ana reconhece que a inclusão depende da ação coordenada de todos os envolvidos no processo educacional. Essa reflexão está alinhada com as preocupações da Linguística Aplicada sobre como a linguagem e as práticas educacionais podem contribuir para a inclusão ou exclusão de determinados grupos, especialmente aqueles que, como a comunidade surda, enfrentam desafios comunicacionais e sociais específicos.

Outro ponto relevante das percepções dos estudantes foi a importância da flexibilização curricular no processo de inclusão, conforme observado pela professora. A Sandra (Excerto 8) mencionou que a explicação sobre a flexibilização curricular esclareceu muitas de suas dúvidas, destacando a relevância dessa prática para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam atingir os objetivos educacionais. Essa preocupação com a flexibilização curricular também é discutida por Ildebrand, Fronza e Luiz (2020), que, em seus estudos, argumentam que a adaptação do currículo para incluir a Libras como uma segunda língua (L2) para ouvintes pode provocar uma transformação no modelo tradicional de ensino da língua portuguesa. Partindo desses estudos, alinha-se que a flexibilização curricular é, portanto, um elemento capaz de garantir que a inclusão de alunos surdos no ensino comum não seja uma mera adaptação superficial, mas sim uma prática enraizada em uma abordagem pedagógica que reconhece as necessidades e potencialidades de cada estudante.

A flexibilização do currículo também é uma alternativa para facilitar o acesso a saberes linguísticos e culturais, quando se considera o papel da Libras como L2 para ouvintes, conforme Gesser (2012) e Valadão *et al.* (2016). Esses autores enfatizam que o ensino de Libras para estudantes ouvintes não apenas expande sua compreensão sobre as línguas e suas diferentes modalidades, mas também promove uma maior conscientização sobre a heterogeneidade cultural e linguística. A formação de professores, segundo essa perspectiva, deve incluir um enfoque na Libras e em sua integração no currículo escolar de forma mais ampla, não apenas como uma disciplina isolada, mas como uma parte integral da formação linguística e cultural dos estudantes. Isso se alinha à percepção dos estudantes de que a flexibilização curricular precisa ser mais amplamente debatida e aplicada nas escolas.

A estudante Uriel aponta a ausência de professores com formação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma limitação recorrente nas escolas. Essa crítica reflete o que já é discutido por Giroto, Martins e Lima (2015), ao evidenciar que ainda persiste uma lacuna significativa na formação de educadores para atuar com a educação de surdos. O

relato dos estudantes sobre a presença de estagiários no AEE, em vez de professores qualificados, evidencia essa falta de formação adequada e a precarização do trabalho pedagógico voltado à inclusão. Essa realidade é preocupante, uma vez que a inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais, como os surdos, depende diretamente da qualificação dos profissionais que os atendem. O reconhecimento das especificidades de cada aluno, a flexibilização curricular e a necessidade de profissionais qualificados são saberes necessários para consolidar as competências docentes. Nessa ação formativa, tanto as percepções dos estudantes quanto a contribuição da Professora Pesquisadora 4 estabeleceram uma convergência entre as demandas práticas da educação inclusiva e as contribuições teóricas da LA.

Perante as análises e descrições realizadas até aqui, pode-se considerar que a prática educacional inclusiva, portanto, não é apenas uma questão de aplicar teorias pedagógicas. Ela envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e linguística, especialmente em contextos onde há alunos surdos ou com outros tipos de deficiência. Essa sensibilidade permite ao professor reconhecer que a inclusão vai além da simples presença física do aluno em sala de aula; ela envolve a criação de um ambiente onde todas as formas de comunicação e expressão precisam ser consideradas na sala de aula. A inclusão, assim, exige um compromisso contínuo por parte dos professores em buscar constantemente novas formas de promover a equidade educacional (Lima; Oliveira, 2024; Araújo, 2020; Felipe; Bulhões; Bulhões, 2020; Barbosa; Vieira; Souza, 2021; Rodrigues, 2017). A formação dos professores deve, portanto, incluir não apenas aspectos teóricos sobre a inclusão, mas também oportunidades para que eles possam experimentar essas práticas em contextos reais. A vivência prática com alunos surdos, autistas ou com outros transtornos oferece aos professores em formação uma compreensão mais profunda das necessidades desses alunos e das estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas para promover a inclusão de maneira efetiva.

Em última análise, a formação de professores para a educação inclusiva precisa ser vista como um processo dinâmico e contínuo, que envolve tanto a teoria quanto a prática. A implementação de Planos Educacionais Individualizados, a flexibilização curricular e a formação continuada são elementos essenciais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade. A adaptação das práticas pedagógicas e a sensibilização para as particularidades de cada aluno são pontos de partida para que a inclusão não seja apenas um discurso, mas uma realidade nas salas de aula. Esse compromisso com a inclusão é o que permitirá aos professores em formação

inicial e continuada transformarem suas salas de aula em ambientes inclusivos, onde todos os alunos, independentemente de suas capacidades, possam aprender e se desenvolver.

A categoria *Interpretação* possibilitou que os participantes assimilassem novas compreensões sobre a inclusão e o ensino bilíngue para surdos, além de refletirem criticamente sobre as limitações e desafios enfrentados no ambiente escolar. Esse momento formativo, conforme evidenciado na Figura 1, representou o espaço em que os estudantes puderam responder à questão "*O que eu aprendi? Como posso interpretá-lo?*", consolidando conhecimentos adquiridos nas interações com profissionais da área e nas experiências práticas. Embora as ações formativas promovidas no âmbito da formação "*Mãos Que Ensinam*" (Quadro 1 e 7) tivessem como foco a construção coletiva do conhecimento, os estudantes puderam ampliar suas aprendizagens por meio de experiências práticas e discussões reflexivas, conforme preconizado nas diretrizes dessa formação. Durante os laboratórios pedagógicos, os participantes foram instigados a reinterpretar conceitos abordados de forma prática e teoricamente. A presença de Professoras Pesquisadoras especializadas em diferentes áreas, como ensino de língua portuguesa para surdos, cultura surda e educação inclusiva, propiciou um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os estudantes puderam expandir sua compreensão sobre os desafios da inclusão e das práticas bilíngues na educação de surdos, conforme as perspectivas teóricas que sustentam o ensino bilíngue para essa população. Dessa maneira, ainda que a interpretação dos desafios educacionais não ocorresse de forma linear, os participantes foram incentivados a não apenas refletir sobre a Libras e a inclusão, mas também a propor alternativas fundamentadas em suas vivências e interações com especialistas e pares.

Vale considerar ainda que a interpretação dos desafios educacionais não ocorreu de forma linear porque o processo formativo não seguiu uma trajetória fixa e previsível, mesmo com o modelo projetado no estudo de Ildebrand e Fronza (2023), mas um caminho dinâmico e permeado por reflexões, ressignificações e ajustes constantes. Conforme os estudantes avançavam na formação "*Mãos Que Ensinam*", novas compreensões emergiam a partir das interações com Professoras Pesquisadoras e da vivência prática com a Libras e a cultura surda. Além disso, a assimilação do conhecimento não aconteceu de maneira homogênea entre os participantes, pois cada um possuía diferentes experiências prévias, expectativas e níveis de familiaridade com o tema. Outro fator que contribuiu para essa não linearidade foi o impacto das discussões e das atividades formativas, que provocaram desconstruções e reconstruções conceituais ao longo do percurso. No início, muitos participantes tinham concepções limitadas sobre inclusão, restringindo-a ao acesso físico dos alunos surdos à escola, mas, à medida que se aprofundavam nas reflexões, passaram a compreender que a inclusão envolve práticas

pedagógicas bilíngues, adaptação curricular e respeito à identidade linguística da comunidade surda. Esse movimento de aprendizagem, portanto, foi caracterizado por idas e vindas no processo interpretativo, em que os estudantes revisitaram seus próprios entendimentos, confrontaram desafios reais e ajustaram suas percepções com base nas experiências vivenciadas.

Assim, a etapa de *Interpretação* cumpriu seu papel de transformar o aprendizado adquirido em perspectivas mais amplas e, possivelmente, capazes de serem aplicáveis à prática docente, preparando os futuros professores para um ensino que se volta à realidade da educação no contexto atual. Entretanto, ao avançar para a categoria *Ideação*, observa-se que, conforme descrito no Quadro 3, não foram gerados temas na unidade temática correspondente. Isso se deve ao fato de que a *Ideação* funcionou como um momento de revisão e de exploração de oportunidades para criação, permitindo que os participantes revisitassem conceitos previamente trabalhados na categoria *Interpretação* e repensassem abordagens pedagógicas a partir dos desafios identificados. Assim, a transição para essa nova fase representa um deslocamento do olhar analítico para um olhar projetivo, no qual os participantes foram estimulados a conceber, em seus futuros planejamentos docentes, soluções para as lacunas educacionais diagnosticadas, principalmente no que tange à adaptação curricular e à Libras.

4.3 IDEACÃO: laboratórios de ideias e soluções pedagógicas

A fase de *descoberta* visa compreender os usuários, suas necessidades e problemas. Na fase de *interpretação*, aprofundam-se conhecimentos [...]. Na *ideação*, busca-se gerar ideias criativas para a solução desses problemas e necessidades (Ildebrand; Fronza, 2023, p. 6 -7).

Durante a etapa de *Ideação*, a unidade temática *Laboratório de Ideias e Soluções Pedagógicas* (Quadro 1) abrangeu duas ações formativas principais. Esse momento teve como foco central repensar materiais e abordagens de aprendizagem, especialmente voltados para a inclusão de surdos e a promoção da Libras nas práticas pedagógicas, organizado conforme Quadro 8.

Quadro 8 – Roteiro pedagógico do laboratório de ideias e soluções pedagógicas conforme

Quadro 1

| IDEACÃO | |
|-------------|--|
| Habilidades | <ul style="list-style-type: none"> Repensar materiais e abordagens de aprendizagem com ênfase na Libras, Educação de Surdos e Inclusão; |

| | <ul style="list-style-type: none"> • Analisar problemas identificados na etapa de <i>interpretação</i> e utilizar conhecimentos compartilhados para alinhar saberes sobre o ensino de língua para surdos e ouvintes; • Estimular a reflexão e produção de ações didáticas que valorizem a aprendizagem da Libras, a cultura surda e atendam às necessidades educacionais dos surdos; • Aplicar os princípios do <i>Design Thinking</i> para pensar de forma diversificadas e colaborativa na criação de soluções concretas e aplicáveis; • Desenvolver propostas concretas que contribuam para a promoção de uma educação mais inclusiva e acessível para a comunidade surda. |
|---|---|
| ROTEIRO DO LABORATÓRIO | |
| Etapa | Ações |
| Repensando Materiais e Abordagens de Aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> • Análise dos problemas identificados na etapa de <i>interpretação</i> com base nas considerações trazidas pelas professoras; • Discussões sobre perspectivas que envolvem o ensino de língua para surdos, valorizando a Libras e a inclusão; • Reflexão sobre o processo de seleção e aplicação de materiais e recursos didáticos que fortaleçam a escolarização da população surda. |
| Criação de Soluções Pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> • Conversa com o professor responsável para provocar os estudantes a pensar em um produto concreto que valorize as aprendizagens da formação; • Estímulo à criatividade e aplicação dos conhecimentos adquiridos para desenvolver ações didáticas diversificadas; • Trabalho em grupo para criar um produto tangível, como um material didático, estratégia de ensino ou atividade pedagógica, que promova o uso efetivo da Libras e valorize a cultura surda. |
| RESULTADOS ESPERADOS | |
| <p>Espera-se que os estudantes possam ampliar os conhecimentos sobre a Libras, a Educação de Surdos e as práticas inclusivas, refletindo sobre soluções concretas e aplicáveis para melhorar o ensino de língua e a inclusão dos surdos. Além disso, almeja-se o desenvolvimento de habilidades criativas e colaborativas ao aplicar o <i>Design Thinking</i> na criação de propostas pedagógicas. Busca-se, ainda, a criação de produtos tangíveis e acessíveis para a comunidade surda. Há investimento na formação de professores capacitados para implementar as soluções propostas em suas futuras práticas pedagógicas.</p> | |

Fonte: Ildebrand e Fronza (2023, p. 19-20).

Com base nas discussões anteriores, a *Ideação* iniciou com a análise dos problemas identificados nas ações formativas da *Interpretação* (Quadro 7), aproveitando as considerações trazidas e debatidas na fase de *Interpretação*. Os conhecimentos compartilhados pelas Professoras Pesquisadoras e pelo Professor Mediador durante as ações formativas serviram de base para alinhar as ideias e reflexões sobre as perspectivas da Libras e da Educação de Surdos. O intuito dessa primeira etapa, conforme roteiro do laboratório presente no Quadro 8, foi de repensar as abordagens e os materiais didáticos que podem ser aplicados na escolarização de alunos surdos. Nesse processo, foram levantadas questões que exigiram atenção no que diz respeito à escolha e à adaptação de recursos pedagógicos inclusivos, que facilitem o acesso ao conhecimento por parte da população surda.

A recapitulação e interpretação dos processos formativos vivenciados durante as diferentes ações formativas (Quadro 1) voltadas para a inclusão e educação de surdos foram consideradas, já que ofereceram um panorama amplo sobre as potencialidades da inserção da Libras e da educação bilíngue no contexto escolar. Desde os primeiros momentos de discussão e reflexão, até o contato direto com a Professora Surda e a Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os alunos do curso de magistério tiveram a oportunidade de repensar suas concepções sobre inclusão e, mais especificamente, sobre o papel da Libras no desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos. Uma das ações formativas centrais levantou uma questão pertinente sobre a adaptação das aulas para incluir alunos surdos de maneira efetiva. A discussão girou em torno de como a linguagem e os métodos pedagógicos podem ser ajustados para permitir que alunos surdos participem plenamente do ecossistema de ensino. Os participantes refletiram sobre as dificuldades inerentes à aquisição da linguagem para crianças surdas e sobre o papel que a Libras desempenha nesse processo. Nesse contexto, os estudantes de magistério começaram a considerar as implicações práticas do contato com uma língua de modalidade visuoespacial, como a Libras, tanto para o aluno surdo quanto para o ouvinte.

A proposta de que, mesmo sem a presença de alunos surdos, seria importante que todas as crianças adquirissem uma noção sobre a Libras, assim como de sua importância, marcou um dos pontos-chave da discussão no momento de *Ideação*. A reflexão coletiva resultante dessa provocação foi intensa, levando os futuros professores a questionarem o modelo tradicional de ensino, que, muitas vezes, ignora a coexistência de línguas e culturas presentes nas escolas. A ideia de que a Libras não deve ser vista apenas como uma língua exclusiva para alunos surdos, mas como uma condição cultural e comunicacional de ampliação de horizontes para todos, emergiu de maneira muito significativa nesse processo. A formação também permitiu que os alunos tivessem um contato prático com a Libras, facilitando a aprendizagem dos sinais básicos e a compreensão sobre como a língua de sinais pode ser integrada de forma pedagógica no cotidiano escolar. Essa experiência direta reforçou a importância de desenvolver não apenas competências teóricas sobre a inclusão, mas também práticas de interação, contribuindo para que os futuros professores se sentissem mais confiantes para lidar com a diversidade em suas salas de aula. Nesse sentido, a formação foi um momento de aprendizagem crítica, onde os alunos começaram a explorar como as barreiras comunicacionais entre surdos e ouvintes poderiam ser minimizadas a partir de ações concretas na escola.

A participação da Professora Pesquisadora 1 foi um marco no processo formativo, porque sua trajetória profissional e escolar evidenciou desafios estruturais enfrentados pelos

alunos surdos no sistema educacional, sendo uma questão que apareceu nas discussões realizadas. Sua fala revelou que a aquisição tardia da Libras comprometeu seu desenvolvimento linguístico e escolar nos primeiros anos de escolarização, de modo que a ausência de uma educação bilíngue nesses primeiros anos escolares resultou em dificuldades na apropriação da língua escrita. Esse relato demonstrou que a falta de profissionais capacitados para atuar com estudantes surdos gera barreiras que ultrapassam a comunicação e afetam diretamente a aprendizagem, reforçando a necessidade de um ensino estruturado que respeite as especificidades da comunidade surda. Como consequência dessas reflexões, revisitaram-se as contribuições da Professora Pesquisadora 2, que destacou que a abordagem tradicional, voltada para ouvintes, não atende às demandas dos estudantes surdos, fazendo com que seja preciso o uso de metodologias que valorizem a Libras como base cognitiva para a aprendizagem da escrita. A Professora Pesquisadora 4, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), explicou que o Plano Educacional Individualizado (PEI) possibilita que o ensino seja planejado de maneira flexível, de forma que a adaptação curricular não reduza o conteúdo, mas garanta acessibilidade às atividades pedagógicas.

Na sequência, após as discussões indagadas na primeira ação do roteiro do laboratório, a segunda etapa do laboratório de ideias e soluções pedagógicas (Quadro 8) envolveu uma atividade desafiadora que estimulou a criação e solução de ações pedagógicas concretas. Vale destacar que o Professor Mediador conduziu uma discussão com os estudantes, desafiando-os a pensar em um produto final que reunisse recursos e práticas pedagógicas para valorizar as aprendizagens adquiridas sobre a Libras e a comunidade surda. Esse momento foi essencial para que os estudantes aplicassem a criatividade e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, transformando as reflexões teóricas em propostas práticas. A proposta era que, através dessa reflexão, os estudantes desenvolvessem um material didático, uma estratégia de ensino ou uma atividade pedagógica que promovesse o uso efetivo da Libras e contribuísse para uma maior valorização da cultura surda dentro do ambiente escolar.

Nesta fase, os estudantes foram organizados em grupos para desenvolverem seus projetos relacionados à inclusão de alunos surdos e à promoção da Libras nas escolas, a fim de que os resultados e aprendizados repercutissem suas realidades educacionais. Sob a orientação do Professor Mediador, os estudantes tiveram um encontro na etapa *Criação de Soluções Pedagógicas* (Quadro 8), em que discutiram temas específicos e compartilharam ideias sobre como integrar a Libras no currículo escolar, tanto em contextos em que há alunos surdos quanto em ambientes compostos exclusivamente por alunos ouvintes. A proposta de incluir a Libras de maneira mais estruturada na escola foi amplamente debatida, e os estudantes começaram a

explorar diferentes maneiras de promover essa língua como um conhecimento de aprendizado e inclusão. Durante essa segunda etapa, os alunos também consideraram os desafios enfrentados por professores e gestores escolares para implementar a educação bilíngue e para criar um território educacional sensível às diferenças. Um dos pontos discutidos foi a necessidade de formação continuada para os professores, uma vez que muitos não se sentem preparados para lidar com as expressões linguísticas e culturais diversas presentes nas escolas. Nesse sentido, os alunos sugeriram que mais cursos de Libras deveriam ser oferecidos durante a formação inicial dos professores, para garantir que todos tivessem uma noção básica da língua e pudessem utilizá-la como um recurso pedagógico.

A partir das discussões e experiências vivenciadas, os participantes foram expostos a reflexões sobre a relevância da Libras e das práticas inclusivas no contexto educacional, embora fosse desafiador mensurar em que medida todos assimilaram plenamente essa perspectiva. A inclusão de alunos surdos nas escolas, conforme debatido, demanda não apenas adaptações pedagógicas, mas também a valorização da Libras como parte essencial da formação linguística e cultural de todos os estudantes, sejam eles ouvintes ou surdos. No entanto, a apropriação desse conhecimento variou entre os participantes, considerando suas experiências prévias e suas concepções sobre inclusão. Após essa reflexão e mapeamento de problemáticas, os estudantes tiveram a oportunidade de revisar as teorias discutidas e começar a experimentar sua aplicação prática. Essa etapa foi orientada pelo *design thinking* (Quadro 1), que incentivou a formulação de soluções criativas e empáticas para desafios concretos, permitindo que os participantes explorassem, de maneira dinâmica, como as trocas na formação poderiam ser incorporadas às suas futuras práticas pedagógicas. Outro tema relevante abordado no momento de *Ideação* foi a criação de materiais didáticos acessíveis em Libras, que pudessem ser utilizados tanto pelos alunos surdos quanto pelos ouvintes. A ideia de produzir livros infantis bilíngues e materiais didáticos foi uma das soluções propostas pelos estudantes, que também consideraram a utilização de tecnologias assistivas para facilitar a comunicação e a aprendizagem em sala de aula. Os alunos ressaltaram que esses materiais não apenas beneficiariam os alunos surdos, mas também contribuiriam para a formação de uma sociedade mais empática e consciente sobre as diferentes formas de comunicação e expressão.

É importante reforçar que o ensino da Libras deve orientar os futuros professores a reconhecer a língua em sua dimensão viva e situada. A busca por sinais e materiais precisa considerar o contexto de uso e as identidades que os produzem, evitando padronizações que desconsiderem a riqueza regional e cultural da comunidade surda. Cabe aos formadores incentivar o trabalho com registros autênticos, produzidos por pessoas surdas e em diálogo com

diferentes contextos de uso, para que os aprendizes compreendam a diversidade linguística e histórica da Libras. Essa perspectiva amplia o olhar sobre a língua, favorecendo práticas pedagógicas mais sensíveis e críticas, capazes de valorizar a variação como expressão legítima de pertencimento e de experiência social (Pereira, 2009; Neigrames; Santos; Almeida, 2018).

Compreender a Libras exige reconhecer que ela varia conforme o lugar, as pessoas e as situações em que é utilizada. Cada comunidade surda apresenta modos de sinalizar, criando formas que refletem experiências, costumes e identidades locais (Quadros; Karnopp, 2004; Gesser, 2012). Por isso, a formação de professores precisa incluir momentos de reflexão e observação sobre as diferentes formas de uso dessa língua, incentivando o diálogo com comunidades surdas, o registro de variantes regionais e a valorização da pluralidade que compõe a Libras em práticas pedagógicas mais próximas da realidade.

Reconhecer as diferentes formas de uso da Libras é mais uma oportunidade de aprendizagem. Quando exploram variações regionais, geracionais ou relacionadas ao contexto, os professores em formação ampliam sua compreensão sobre identidade, pertencimento e cultura, percebendo que cada maneira de sinalizar reflete vivências próprias de uma comunidade linguística. Trabalhar com registros variados em materiais e atividades, indicando sua origem e o grupo que os utiliza, contribui para que estudantes compreendam essa língua seus usos reais e variados. Valorizar essas diferenças torna o ensino e o aprendizado da Libras mais inclusivo e dinâmico, reafirmando seu caráter vivo, social e cultural (Quadros; Karnopp, 2004; Valadão *et al.*, 2016; Córrea; Cruz, 2019).

Além disso, os estudantes propuseram a criação de projetos de extensão voltados para a comunidade escolar e local, nos quais a Libras seria ensinada a alunos ouvintes, familiares e membros da comunidade em geral. Esses projetos teriam o objetivo de sensibilizar as pessoas sobre a importância da inclusão e de promover o aprendizado da língua de sinais como uma condição de interação social. Essa proposta se alinha com as reflexões sobre a importância de ampliar o conhecimento da Libras para além das salas de aula, reconhecendo que a inclusão não pode se restringir apenas ao ambiente escolar, mas deve ser uma prática contínua e integrada à sociedade. Os estudantes participantes também discutiram como a flexibilização curricular poderia ser implementada de forma prática nas escolas. Algumas das propostas incluíram a inserção da Libras nas aulas de língua portuguesa, permitindo que todos os alunos tivessem contato com a língua de sinais como parte do conteúdo programático comum. Essa abordagem não só ajudaria os alunos ouvintes a se familiarizarem com uma nova língua, mas também ampliaria seu entendimento sobre as formas de comunicação e expressão utilizadas pela comunidade surda.

Outro aspecto abordado no momento de *Ideação* foi a criação de ambientes visuais acessíveis para alunos surdos. Durante as formações, os estudantes refletiram sobre a importância de adaptar os materiais didáticos para que os conteúdos fossem mais facilmente compreendidos por alunos que dependem de informações visuais para a aprendizagem. Um dos grupos, por exemplo, sugeriu que as salas de aula fossem equipadas com recursos visuais multimodais, como vídeos em Libras, ilustrações explicativas e softwares de tradução automática de textos para Libras. Essas adaptações não seriam úteis apenas para alunos surdos, mas também para ouvintes, promovendo um ambiente de aprendizagem sem exclusões. Além dos recursos visuais, os estudantes ressaltaram a importância de investir em formação continuada para os professores, de modo que estes se mantenham atualizados em relação às práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos surdos.

A falta de formação específica sobre o ensino para surdos é um problema comum nas escolas, como observado pelos próprios estudantes participantes em suas experiências durante o curso de magistério. Eles relataram que, em muitas escolas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não conta com professores em condições para atuar nesse espaço, e, em alguns casos, profissionais sem formação necessária assumem essa função, limitando o impacto positivo que esse atendimento poderia ter. Nesse contexto, o papel do Professor Mediador se mostrou essencial no processo de *Ideação*, pois ele orientou os alunos a refletirem sobre como aplicar os conceitos discutidos em suas próprias práticas pedagógicas futuras. O Mediador guiou os debates e organizou os grupos de trabalho e forneceu exemplos práticos de como as teorias da inclusão podem ser transformadas em ações concretas dentro das escolas. Através de encontros temáticos, o Professor Mediador ajudou os estudantes a estruturar seus projetos de inclusão, sugerindo abordagens pedagógicas que valorizassem a interdisciplinaridade e o uso de novas tecnologias como ferramentas para promover a educação de surdos.

Uma reflexão sobre a necessidade de colaboração entre professores, gestores escolares, alunos e a comunidade para que a inclusão seja efetiva também veio à tona. Os grupos destacaram que a inclusão de alunos surdos não pode ser vista como uma responsabilidade isolada do professor de sala de aula ou do AEE, mas deve ser um compromisso de toda a comunidade escolar. Dessa forma, projetos de inclusão que envolvam pais, familiares e a comunidade em geral foram sugeridos como forma de garantir que a Libras e a cultura surda fossem reconhecidas e valorizadas além dos muros da escola. Por exemplo, um dos grupos propôs a criação de oficinas de Libras para os pais dos alunos, permitindo que aprendessem a língua de sinais junto com seus filhos, fortalecendo a comunicação em casa e, conseqüentemente, o desempenho escolar dos alunos surdos. Esse tipo de iniciativa também

pode contribuir para que os pais de alunos ouvintes compreendam a importância da inclusão e incentivem seus filhos a aprenderem Libras, ampliando o alcance da inclusão para além dos muros da escola.

Outro grupo sugeriu a implementação de projetos interdisciplinares que envolvessem a Libras em diversas disciplinas, como Matemática, História e Ciências, e não apenas nas aulas de língua portuguesa. A ideia era integrar a Libras em atividades práticas e projetos colaborativos, como a criação de feiras científicas ou exposições culturais bilíngues, onde os alunos pudessem usar a língua de sinais para apresentar suas descobertas e conhecimentos. Esse tipo de projeto reforça a ideia de que a inclusão não deve ser restrita a disciplinas específicas, mas deve permear todo o currículo escolar, proporcionando uma experiência de aprendizado integrador.

O Quadro 9 sistematiza a relação entre a fase de *Ideação* e a fase de *Experimentação*, evidenciando como os desafios identificados na *Interpretação* conduziram à formulação de perguntas-problema pelos estudantes e, conseqüentemente, à *Ideação* de produtos pedagógicos. Cada problemática apresentada definida também pelos estudantes refletiu dificuldades concretas no contexto da inclusão da comunidade surda, sendo analisadas pelos participantes da formação como oportunidades para intervenção. A partir dessas reflexões, foram formuladas perguntas-problema que orientaram a busca por soluções não convencionais, resultando na criação de materiais e atividades na fase seguinte. Dessa maneira, o Quadro 9 organiza as possibilidades de iniciativas pedagógicas desenvolvidas na *Experimentação*, demonstrando como o pensamento crítico e a criatividade foram mobilizados na busca por práticas de aprendizagem voltadas à inclusão de alunos surdos em sua vivência escolar. Assim sendo, os estudantes analisaram as questões emergentes para criação de materiais e abordagens de ensino para atender às demandas específicas da educação de surdos.

Quadro 9 – Formulação de problemas encontrados e perguntas-problema para repensar na criação de soluções pedagógicas

| Problemática Encontrada | Pergunta-Problema na Ideação | Possibilidade de produto a ser criado na Experimentação |
|---|---|--|
| Dificuldade de acesso a materiais didáticos bilíngues adequados, que respeitem a Libras como primeira língua e possibilitem a aprendizagem do português escrito de forma acessível. | Como podemos criar um material bilíngue que respeite a estrutura da Libras e facilite a aprendizagem da Língua Portuguesa para estudantes surdos? | Construção de um Livro Bimodal (Libras e Língua Portuguesa) |

| | | |
|--|---|---|
| Falta de recursos que integrem a Libras no ensino da alfabetização de ouvintes, dificultando o contato com essa língua. | De que maneira o alfabeto manual pode ser utilizado para fortalecer o contato inicial da Libras para os ouvintes, integrado ao Ensino de Língua Portuguesa? | Atividade com Alfabeto Manual e Língua Portuguesa |
| Ausência de atividades lúdicas que favoreçam a comunicação entre alunos surdos e ouvintes, promovendo a inclusão por meio do movimento e da interação. | Como podemos adaptar brincadeiras tradicionais para ampliar as aprendizagens e a interação com a Libras aos alunos ouvintes? | Educação Física com Libras – Brincadeira do Elefante Colorido |
| Pouca visibilidade da Libras no ambiente escolar, resultando na falta de estímulos visuais que favoreçam a familiarização e valorização da língua de sinais. | Como tornar o ambiente escolar mais acessível e inclusivo para estudantes ouvintes, integrando elementos visuais que reforcem a presença da Libras na rotina escolar? | Uso do Alfabeto Manual na Sala de Aula |

Fonte: Elaborado pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

O Quadro 9, portanto, sistematiza as possibilidades de criação que emergiram na fase de *Ideação* e que avançaram para a fase de *Experimentação*, saindo do campo das reflexões e discussões teóricas para o desenvolvimento de ações concretas. Essas propostas foram destacadas porque não permaneceram apenas no plano discursivo, mas tornaram-se possibilidades reais de intervenção pedagógica, respondendo diretamente às problemáticas identificadas na fase de *Interpretação*. A criação do Livro Bimodal, por exemplo, foi concebida como uma alternativa para a escassez de materiais didáticos bilíngues, enquanto a atividade com Alfabeto Manual e língua portuguesa buscou estabelecer um vínculo entre a Libras e o processo de alfabetização de ouvintes. Outras ideias surgiram no processo de *Ideação*, mas permaneceram no nível de propostas discursivas e não foram desenvolvidas como produtos tangíveis, não avançando para a *Experimentação*. Esse movimento demonstra que a transição da *Ideação* para a *Experimentação* exige não apenas criatividade, mas também viabilidade e aplicabilidade no contexto educacional. Dessa forma, o Quadro 9 reflete as ideias que foram materializadas e analisadas como soluções pedagógicas, permitindo sua aplicação no contexto de aprendizagem.

A partir das possibilidades de produto a ser criado pelos estudantes participantes, o momento de *Ideação* revelou que os estudantes de magistério podem estar cada vez mais conscientes da importância da inclusão. As reflexões e propostas apresentadas durante essa fase evidenciam que os futuros professores identificaram possibilidades de ação, não somente os conhecimentos teóricos discutidos nas formações, mas também demonstraram capacidade de aplicá-los em suas futuras práticas pedagógicas. Eles compreenderam que a inclusão de alunos

surdos requer mais do que adaptações pontuais; é necessário transformar a maneira como o ensino é concebido e praticado também na escola ouvinte, de modo a valorizar a diversidade de aprendizado e desenvolvimento. Dessa forma, o processo de *Ideação* se consolidou como um momento de síntese e aplicação dos saberes adquiridos, possibilitando saberes aos estudantes participantes para enfrentar desafios da educação inclusiva com mais confiança, empatia e habilidades práticas. Através das discussões e propostas desenvolvidas, constatou-se que a inclusão de alunos surdos ou da Libras na escola ouvinte não é apenas uma questão social, mas também uma oportunidade para colocar outras línguas em contato com as experiências dos alunos.

É possível dizer que, da categoria *Ideação* progredimos para a categoria *Experimentação*, a qual marcou o momento em que as reflexões e propostas dos participantes começaram a ser materializadas em práticas concretas. Se, na *Ideação*, os estudantes foram desafiados a conceber soluções e mudanças de paradigma para os obstáculos identificados na *Interpretação*, na *Experimentação*, essas ideias foram colocadas à prova, permitindo ajustes e aprimoramentos com base na aplicabilidade real em contextos educativos. As estratégias desenvolvidas não se limitaram à teorização sobre inclusão, mas se transformaram em ferramentas pedagógicas que poderiam ser implementadas no cotidiano escolar desses estudantes em processo de formação docente. Assim, os produtos elaborados emergiram como respostas diretas às questões levantadas anteriormente no Quadro 9, consolidando a articulação entre teoria e prática. Nesse processo, os participantes não apenas validaram suas ideias, mas também aprofundaram a compreensão sobre os desafios enfrentados por alunos surdos e sobre a necessidade de criar um ambiente de aprendizagem para os ouvintes que os coloque em contato com a Libras e cultura surda.

Após as considerações realizadas até aqui, serão analisados os resultados obtidos na *Experimentação*, evidenciando como as propostas desenvolvidas foram aplicadas e quais impactos puderam ser observados a partir dessa vivência.

4.4 EXPERIMENTAÇÃO: oportunidades de construção e integração de práticas pedagógicas

A etapa da *Experimentação* é uma fase crucial no Laboratório de Ideias e Soluções Pedagógicas, pois é nesse momento que os estudantes irão colocar em prática suas ideias e criar os recursos didáticos elaborados durante a fase de *Ideação*. É importante ressaltar que a abordagem dessa etapa depende diretamente da participação real dos estudantes, suas competências, interesses e o tempo disponível para o desenvolvimento dos produtos (Ildebrand; Fronza, 2023, p. 23).

A *Experimentação* proporcionada pelo *Laboratório de Ideias e Soluções Pedagógicas* (Quadro 3) foi fundamental para que os estudantes colocassem em prática as ideias geradas durante a fase de *Ideação*, permitindo a criação de recursos didáticos que promovem a inclusão e valorizam a Libras e a cultura surda no contexto educacional. Durante essa etapa, os alunos se organizaram em grupos e, com o suporte do professor-mentor, desenvolveram uma série de materiais pedagógicos que poderiam ser aplicados em suas futuras práticas docentes. O processo começou com a definição dos produtos a serem criados, momento em que os estudantes revisitaram os conceitos trabalhados anteriormente e refinaram as ideias desenvolvidas durante a fase de *Ideação*. O professor desempenhou um papel crucial na mentoria e orientação, ajudando os grupos a organizar suas ideias, oferecendo feedbacks construtivos e garantindo que os materiais estivessem alinhados com os objetivos de inclusão e valorização da Libras.

A última ação formativa do laboratório foi dedicada à apresentação dos produtos desenvolvidos. Esse momento serviu como uma plataforma para os estudantes compartilharem suas produções e explicarem as abordagens pedagógicas por trás de cada recurso. Eles também tiveram a oportunidade de receber sugestões dos colegas e do professor, aprimorando suas propostas antes de finalizá-las, conforme destaca o Quadro 10.

Quadro 10 – Roteiro pedagógico do laboratório de criação e soluções pedagógicas

| DESCOBERTA | |
|-----------------------------------|---|
| Habilidades a serem desenvolvidas | <ul style="list-style-type: none"> ● Criatividade e Inovação: os estudantes serão estimulados a pensar de forma criativa e inovadora na criação de recursos e materiais didáticos que valorizem a Libras, a cultura surda e promovam a inclusão na educação. ● Colaboração e Trabalho em Equipe: durante o processo de criação dos produtos pedagógicos, os estudantes deverão trabalhar em equipe, compartilhando ideias, debatendo soluções e colaborando para a construção coletiva dos recursos. ● Pensamento Crítico e Reflexivo: ao analisar problemas e desafios relacionados ao ensino de língua para surdos, os estudantes poderão explorar habilidades de pensamento crítico e reflexivo, buscando soluções relevantes e eficazes. ● Comunicação e Expressão: os estudantes terão a oportunidade de aprimorar suas habilidades de comunicação e expressão ao apresentarem suas produções e defenderem suas ideias diante dos demais colegas e professores. ● Sensibilidade Cultural e Empatia: ao abordar temas relacionados à cultura surda e à inclusão, os estudantes desenvolverão sensibilidade cultural e empatia, compreendendo as necessidades e perspectivas da comunidade surda. |
| ROTEIRO DO LABORATÓRIO | |
| Etapa | Ações |
| Mentoria e orientação | <ul style="list-style-type: none"> ● Introdução e Definição do Produto: o professor introduzirá a fase da Experimentação e relembrará os principais objetivos do laboratório; os estudantes revisitarão as ideias e recursos propostos na fase de Ideação e definirão os produtos que serão desenvolvidos. ● Mentoria e Orientação: o professor irá fornecer mentoria e orientação aos grupos de estudantes, auxiliando-os no desenvolvimento dos materiais e recursos didáticos; serão |

| | |
|---|---|
| | realizadas duas reuniões com cada grupo para acompanhar o progresso e esclarecer dúvidas. |
| Criação e apresentação das produções e soluções pedagógicas | <ul style="list-style-type: none"> • Criação dos Produtos Pedagógicos: os estudantes trabalharão em seus grupos para criar os materiais e recursos didáticos propostos, aplicando os conhecimentos adquiridos na formação. • Apresentação dos Produtos: ao final da fase da Experimentação, os grupos apresentarão suas produções ao restante da turma e professores; nessa apresentação, os estudantes explicarão as ideias e conceitos por trás dos produtos desenvolvidos. |
| RESULTADOS ESPERADOS | |
| Com a realização do Laboratório de Ideias e Soluções Pedagógicas, espera-se alcançar a criação de recursos didáticos específicos. Assim, os estudantes desenvolverão materiais e recursos didáticos diversificados que valorizem a Libras, a cultura surda e promovam a inclusão na educação. Vale considerar que os estudantes poderão ampliar sua conscientização e sensibilização a respeito da inclusão, porque ao participar do laboratório, os estudantes terão a oportunidade de refletir sobre a importância da inclusão e da valorização da diversidade, especialmente no contexto da educação para surdos. Além do mais, acredita-se que a iniciativa possa trazer aos estudantes uma formação mais abrangente, preparando-os para atuarem como professores mais conscientes e comprometidos com a inclusão. Vale destacar que será importante salientar a promoção da Língua de Sinais. Os produtos desenvolvidos pelos estudantes poderão servir como recursos que promovam o uso efetivo da Libras na educação, contribuindo para sua valorização e disseminação. E, por fim, a formação é pertinente de estímulo à atuação inclusiva. Com os materiais e recursos desenvolvidos, os estudantes poderão estar mais preparados para atuar de forma inclusiva em suas futuras práticas pedagógicas, atendendo às necessidades educacionais dos surdos. | |

Fonte: Ildebrand e Fronza (2023, p. 22 e 23).

Na fase de *Experimentação* do Laboratório de Ideias e Soluções Pedagógicas, os estudantes tiveram a oportunidade de transformar seus conceitos em projetos concretos, passando da fase de planejamento para a implementação prática dos produtos idealizados na fase de *Ideação*. Com o suporte do professor-mentor, os grupos receberam orientação durante todo o processo, permitindo que os projetos fossem desenvolvidos de maneira robusta, indo além de propostas escritas, e se materializando em produtos pedagógicos aplicáveis no contexto educacional. Entre os projetos selecionados para destaque estão quatro iniciativas que se destacaram por sua viabilidade prática e potencial de implementação direta nas escolas, refletindo o comprometimento dos estudantes em promover a inclusão da Libras e da cultura surda na educação.

Os produtos pedagógicos desenvolvidos na fase de *Experimentação* concentraram-se, predominantemente, na aplicação da Libras no contexto da escola de ouvintes, refletindo um aspecto central das formações realizadas ao longo da pesquisa. Durante as etapas formativas do roteiro do laboratório, os estudantes foram desafiados a pensar sobre formas de inserir a Libras em suas realidades educacionais, levando em consideração o ambiente onde atuam como estagiários ou professores iniciantes. Como a maioria dos participantes não possui alunos surdos em suas turmas, suas propostas se voltaram para a valorização da Libras dentro do espaço escolar ouvinte, visando promover o contato inicial da comunidade escolar com essa

língua. Esse direcionamento pode ser observado na criação de materiais como o Livro Bimodal, que, embora seja um recurso bilíngue, busca aproximar ouvintes da Libras, e na implementação de estratégias visuais, como o uso do alfabeto manual na sala de aula. Assim, a ausência de um contexto escolar bilíngue consolidado fez com que as soluções produzidas na *Experimentação* estivessem focadas na familiarização da Libras para ouvintes, reforçando a importância de expandir a discussão para práticas voltadas a escolas com presença efetiva de alunos surdos.

Nesta etapa de *Experimentação*, o Laboratório de Ideias e Soluções Pedagógicas possibilitou que os estudantes demonstrassem que transformar reflexões teóricas em produtos concretos voltados à inclusão e valorização da Libras no ambiente educacional era essencial. Durante essa etapa, a criação de materiais pedagógicos evidenciou que não apenas a criatividade dos participantes se manifestava, mas também sua compreensão sobre a importância de promover acessibilidade linguística e representatividade da cultura surda na escola. Nesse contexto, destacou-se que a construção de um livro bimodal representou um recurso didático disruptivo, ao integrar a Libras e a língua portuguesa em um formato acessível. Essa iniciativa mostrou que a criação de ferramentas pedagógicas inclusivas era uma resposta aos desafios enfrentados na inserção da Libras no contexto escolar.

A seguir, apresenta-se o processo de concepção e desenvolvimento desse material, destacando que suas características e impacto pedagógico são fundamentais para o ensino inclusivo.

4.4.1 Construção de um Livro Bimodal (Libras e Língua Portuguesa)

O primeiro projeto foi desenvolvido por três estudantes que optaram por criar um livro bimodal, integrando a Libras e a língua portuguesa. O livro, que narra a história de um personagem principal surdo, foi pensado para promover a inclusão linguística e proporcionar uma experiência literária acessível para alunos surdos e ouvintes. O projeto foi elaborado na plataforma Canva, permitindo aos estudantes criar um material visualmente atrativo e interativo. Além do texto em português, o livro incorporou vídeos tradutórios em Libras, ampliando a acessibilidade do conteúdo. Esses vídeos foram produzidos com o suporte do professor-mentor, especialista em Libras, e integrados ao livro para garantir que os alunos surdos pudessem acompanhar a narrativa em sua língua materna. O resultado foi um livro digital que pode ser usado tanto em sala de aula quanto em casa, promovendo uma interação

inclusiva entre os alunos e incentivando o uso da Libras no processo de alfabetização e na leitura de histórias²⁰.

Na fase de experimentação da formação, uma das produções desenvolvidas pelos estudantes foi um livro digital bimodal (português e Libras), construído coletivamente a partir dos princípios do *Design Thinking* Educacional. Embora tenha sido sugerido o compartilhamento do link da produção, optou-se por não divulgar publicamente esse material, considerando que ele integra o corpus da pesquisa e envolve dados sensíveis relacionados à formação inicial de professores em processo. A sinalização dos trechos em Libras foi inicialmente realizada pelos próprios estudantes, com acompanhamento do professor mediador, tradutor e intérprete de Libras. A versão final foi validada por uma professora surda e, posteriormente, revisada por uma tradutora e intérprete de Libras com experiência na área. Essa escolha metodológica assegura o rigor ético da pesquisa e respeita tanto a privacidade dos participantes quanto os critérios de validação linguística da Libras como língua minoritária, valorizando os processos colaborativos e reflexivos que permeiam as práticas formativas.

Para tanto, há a perspectiva de, em etapa posterior, articular sua publicação e compartilhamento junto aos próprios estudantes, com vistas a sua disponibilização em repositórios, redes docentes e espaços de formação inicial e continuada de professores. Considera-se que tal material tem potencial para fomentar práticas pedagógicas que envolvam a Libras na escola comum, contribuindo para a ampliação do repertório de recursos educacionais voltados à acessibilidade linguística e à valorização da diferença.

Com base na produção bimodal, as Figuras 4 e 5 contaram com a tradução e interpretação em Libras realizadas pelo Professor Mediador, autor desta tese, que, além de docente da disciplina, também atua como Tradutor e Intérprete de Libras (TILS). Considerando que a proposta formativa se pautou em abordagens colaborativas e no trabalho coletivo entre estudantes e docentes, a expertise tradutória do professor foi essencial para garantir a acessibilidade linguística da produção. Sua atuação não apenas assegurou o entendimento da Libras como língua de instrução e expressão, mas também contribuiu para que os conteúdos elaborados pelos estudantes fossem apresentados de maneira sensível às especificidades da comunidade surda. Dessa forma, a presença ativa do TILS no processo formativo reafirmou o

²⁰ O livro digital bimodal é voltado ao público infantil e dedica-se especialmente a crianças surdas e ouvintes, bem como aos professores que desejam incorporar práticas pedagógicas inclusivas em seu cotidiano. Combinando narrativas em português escrito e em Libras, a obra busca ampliar o repertório linguístico das crianças, ao mesmo tempo que oferece aos educadores um recurso acessível e sensível à diversidade linguística, fomentando o uso de materiais que respeitem as línguas e culturas minoritárias no contexto da escola comum.

compromisso com práticas educativas que respeitam a singularidade linguística dos sujeitos e fortalecem o espaço da Libras como componente legítimo na produção do conhecimento.

Figura 4 – Imagem da produção bimodal dos estudantes conforme p. 2



Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

Figura 5 – Imagem da produção bimodal dos estudantes conforme p. 7



Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo da pesquisa (2023).

O Livro Bimodal "Uma Língua Diferente" pode representar uma prática criativa no ensino inclusivo, porque integra a Libras e a língua portuguesa em um único material acessível. A narrativa acompanha a personagem Lu, uma criança surda que compartilha suas vivências escolares e familiares, visto que é um recurso multimodal capaz de promover a comunicação em Libras e o reconhecimento da identidade surda. Esse livro foi desenvolvido porque se entende que tanto surdos quanto ouvintes devem acessar as histórias de forma igualitária, promovendo reflexões sobre a necessidade da educação bilíngue e da acessibilidade na literatura. Além disso, sua proposta enfatiza a importância da Libras na escola, uma vez que sua presença pode transformar a interação entre alunos, professores e colegas ouvintes. Caso os ouvintes tenham contato com a Libras desde cedo, a inclusão de alunos surdos será mais natural e efetiva. Assim, a escolha de um protagonista surdo fortalece a identidade da comunidade surda, porque evidencia a importância da representatividade em materiais pedagógicos voltados a repertórios culturais e linguísticos variados.

A estrutura do livro reforça seu caráter criativo, pois não apenas apresenta Libras como tema central, mas também incorpora recursos multimodais capazes de ampliar a acessibilidade, como o vídeo com a interpretação em Libras inserido na produção. Se os leitores puderem visualizar os sinais correspondentes às palavras escritas, seu aprendizado ocorrerá de forma mais intuitiva. A inclusão de vídeos interpretativos fortalece essa abordagem, visto que permite a interação dos leitores com a história de maneira imersiva. O uso de vídeos em Libras evidencia o potencial da tecnologia, uma vez que amplia as possibilidades de aprendizagem e disseminação da Libras como segunda língua. Se a Libras for vista apenas como um recurso para surdos, sua expansão será limitada, mas, ao contrário, sua adoção pode beneficiar toda a sociedade, incentivando o aprendizado de sinais por ouvintes e garantindo uma educação que evite percalços de comunicação.

Vale considerar que o impacto do livro depende de sua possibilidade de aplicabilidade das práticas futuras dos estudantes, porque seu alcance e uso pode estar presente na vida pedagógica desses futuros profissionais, se assim acharem pertinente de integrar sua prática educacional. Cabe mencionar que, se a Libras for ensinada desde os primeiros anos escolares e estiver presente em obras literárias, os alunos poderão desenvolver uma maior sensibilidade linguística e cultural, tornando a inclusão uma prática natural. Esse livro pode inspirar novas produções didáticas, pois, se os materiais pedagógicos forem desenvolvidos com o apoio da Libras e de tecnologias compreendidas como mediações culturais, linguísticas e sociais, será possível ampliar as formas de ensinar, aprender e incluir. Se a tecnologia for mobilizada com intencionalidade pedagógica, como no uso de vídeos em Libras, plataformas digitais e recursos

acessíveis como o Canva, impulsionará práticas educacionais mais interativas, dialógicas e sensíveis às diferenças que constituem o cotidiano escolar (Ildebrand, 2020; Ildebrand; Machado; Marques, 2025).

A produção bimodal desenvolvida pelos estudantes pode ser compreendida à luz das reflexões de Leffa *et al.* (2020), que discutem o papel das tecnologias na ressignificação das práticas de ensino de línguas. Para os autores, as tecnologias digitais não apenas expandem os espaços e os modos de ensinar, mas também possibilitam novas formas de construir sentido, incorporando múltiplas linguagens e semioses. Nesse contexto, a produção bimodal deixa de ser uma simples justaposição de línguas e passa a configurar uma prática situada, na qual os estudantes se engajam na criação de materiais que respondem a demandas reais para a sala de aula. Ao mobilizar recursos visuais, espaciais e verbais em suas criações, os participantes não apenas colocam em prática competências bilíngues, mas também produzem discursos pedagógicos sensíveis à heterogeneidade da escola. Essa experiência evidencia o potencial formativo de práticas multiletradas e dialógicas, em consonância com a perspectiva da Linguística Aplicada crítica e com o compromisso de uma educação linguística voltada à formação docente.

Para dar continuidade à discussão sobre os produtos desenvolvidos na fase de *Experimentação*, destaca-se que o ensino da Libras pode ser potencializado por meio de diferentes estratégias pedagógicas, integrando-se ao currículo escolar, voltadas às especificidades locais. Se a aprendizagem da Libras for trabalhada em consonância com outras áreas do conhecimento, como a língua portuguesa, será possível ampliar o repertório comunicativo dos estudantes e reforçar a inclusão no ambiente escolar. Nesse sentido, atividades que envolvem o alfabeto manual surgem como uma possibilidade acessível e eficaz, pois permitem que os alunos compreendam a relação entre a oralidade, a escrita e a língua de sinais. Assim, a seguir, será apresentado um projeto que utiliza o alfabeto manual como recurso didático, explorando seu potencial para fortalecer a alfabetização e, ao mesmo tempo, promover o contato inicial dos alunos ouvintes com a Libras.

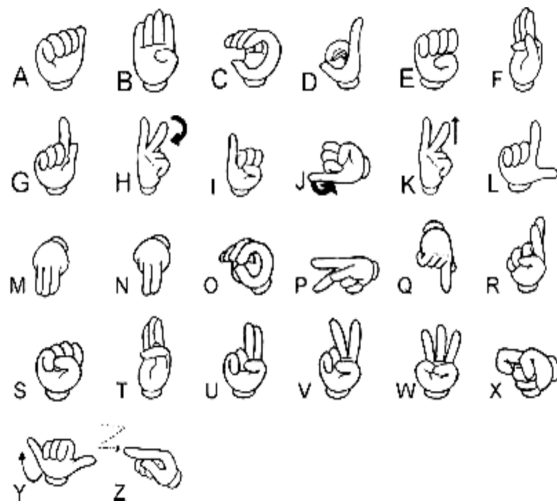
4.4.2 Atividade com Alfabeto Manual e Língua Portuguesa

O segundo projeto, desenvolvido por duas estudantes em estágio com alunos do terceiro ano do ensino fundamental, envolveu o uso do alfabeto manual da Libras em atividades voltadas para o ensino da língua portuguesa. A proposta tinha como objetivo ampliar o conhecimento








dos alunos sobre o alfabeto manual, integrando-o ao ensino de estruturas silábicas, como palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. As estudantes criaram uma tarefa específica em que os alunos devem: (i) conhecer o alfabeto manual e identificar as letras de seus nomes; (ii) escrever uma palavra conforme a letra inicial do alfabeto manual e reconhecer o número de sílabas nas palavras, ou seja, utilizando simultaneamente o alfabeto manual para representar essas palavras em Libras; e (iii) identificar palavras sinalizadas por meio do alfabeto manual pelo professor. Essa abordagem, além de reforçar o ensino da língua oral, também promoveu o contato direto dos alunos ouvintes com o alfabeto manual, aumentando sua familiaridade com essa forma de comunicação. Além de promover a inclusão, a atividade ajudou a integrar o conteúdo de Libras ao currículo comum de língua portuguesa de forma prática, demonstrando como pequenos ajustes podem fortalecer a aprendizagem de todos os alunos. Pode-se acompanhar a tarefa desenvolvida a partir da Figura 6.

Figura 6 – Imagem da atividade desenvolvida com o apoio do alfabeto manual

1. PRATIQUE A SINALIZAÇÃO DO ALFABETO MANUAL. SOLETRE SEU NOME. POR FIM, PINTE AS LETRAS DE SEU NOME.



2. Escreva uma palavra que inicia com a letra ...

| Letra | Palavra | Classificação |
|---|---------|---------------|
| A  | | |
| B  | | |
| C  | | |
| F  | | |
| L  | | |
| O  | | |
| R  | | |

3. Escreva a palavra que será soletrada.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

A utilização do alfabeto manual da Libras no ensino da língua portuguesa, conforme proposto neste projeto, ancora a importância de estratégias que favorecem a acessibilidade e o contato precoce com a língua de sinais. O fato de os alunos aprenderem a soletrar seus nomes utilizando o alfabeto manual não apenas fortalece a articulação e configuração das mãos, mas também amplia a representação da escrita da língua portuguesa em língua de sinais. Essa abordagem torna-se ainda mais relevante quando consideramos que a alfabetização pode ser potencializada por meio de experiências multissensoriais, que integram aspectos visuais, táteis e motores. Ao manipular as configurações de mão para formar letras, os alunos podem desenvolver uma relação mais concreta com o processo de escrita, reforçando o reconhecimento das letras e a estruturação das palavras.

Ao utilizar um recurso visual como o alfabeto manual, a atividade se torna mais lúdica e envolvente, favorecendo a participação ativa dos alunos e o aprendizado do conteúdo. Essa abordagem mostra que a Libras pode ser integrada ao currículo de forma prática, sem demandar mudanças estruturais complexas, mas algumas adaptações. A introdução da Libras por meio de práticas pedagógicas pode ampliar o repertório sociocultural e linguístico dos estudantes. Muitos alunos ouvintes não têm contato com a Libras em sua rotina de estudos e podem crescer sem compreender sua importância para a comunicação da comunidade surda. A realização de atividades como essa permite que os estudantes participantes conheçam, desde cedo, aspectos da Libras e se sensibilizem para a necessidade de um ambiente educacional que acolhe subjetividades diversas.

Ao considerar a importância da Libras na construção de um ambiente educacional para todos, percebe-se que sua aplicação não deve se restringir apenas ao ensino da língua portuguesa. O uso da língua de sinais pode se expandir para diferentes disciplinas, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades comunicativas em contextos variados. Se a Libras for integrada de forma lúdica e dinâmica, os estudantes poderão se aproximar dela de maneira espontânea, promovendo a familiarização com essa língua em momentos de interação e aprendizagem. Nesse sentido, o ensino da Libras em atividades que envolvem diferentes concepções como o movimento corporal se apresenta como uma abordagem possível no desenvolvimento de propostas, pois alia o aprendizado linguístico à experiência prática e sensorial. Na sequência do texto, então, será apresentado projeto que explorou essa integração na disciplina de Educação Física, utilizando a Libras como recurso para fortalecer o ensino de numerais e cores por meio da adaptação de uma brincadeira que faz parte do repertório cultural das práticas escolares brasileiras.

4.4.3 Educação Física com Libras: Brincadeira com numerais e do Elefante Colorido

O terceiro projeto foi uma proposta criativa que envolveu o uso da Libras em uma aula de Educação Física. Uma estudante, também em estágio, decidiu adaptar a tradicional brincadeira do Elefante Colorido para incluir sinais em Libras. A atividade consistia em apresentar os numerais e as cores em Libras aos alunos antes do início da brincadeira, e, durante a atividade, o professor sinalizaria os numerais e as cores, em vez de dizê-las oralmente. Dessa forma, os alunos aprenderiam os sinais dos numerais e das cores e se familiarizariam com a língua de sinais de maneira lúdica e dinâmica. Esse projeto destacou-se por ser uma maneira prática de incorporar a Libras em uma disciplina onde o uso da comunicação visual já é comum e com potencial de promover o aprendizado de sinais básicos interligado com práticas corporais (Brasil, 2018). A adaptação foi simples, mas significativa, demonstrando como a Libras pode ser incluída em atividades cotidianas e, assim, naturalizada no contexto escolar.

A proposta de integrar a Libras na Educação Física por meio da brincadeira do Elefante Colorido revela que a língua de sinais pode ser explorada em diferentes contextos pedagógicos, ampliando as possibilidades de aprendizado de forma natural e significativa. Esse projeto reforça que a introdução da Libras no cotidiano escolar não precisa ser limitada ao ensino da língua portuguesa, pois pode ser incorporada a atividades dinâmicas e interativas, estimulando tanto o desenvolvimento motor quanto o cognitivo dos alunos. A escolha de uma brincadeira tradicional como suporte para essa aprendizagem demonstra que estratégias acessíveis e já conhecidas podem ser adaptadas para promover a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham contato com a Libras em um ambiente de descontração. Além disso, o fato de o professor utilizar apenas sinais para conduzir a atividade possibilita que os alunos percebam que a comunicação pode ocorrer, também, sem a oralidade.

As Figuras 7 a 10 ilustram o desenvolvimento da atividade proposta, evidenciando diferentes momentos da adaptação didática realizada durante a aula de Educação Física. As imagens permitem acompanhar o percurso da experiência, desde a apresentação dos sinais até sua aplicação durante a dinâmica corporal, sequenciando como a Libras pode ser incorporada de forma concreta à prática pedagógica. Ao visualizá-las, se pode compreender como a Libras foi mobilizada para integrar uma ação de ensino, demonstrando que práticas inclusivas podem ser viabilizadas por meio de estratégias conduzidas com a finalidade de ampliar o repertório sociocultural dos estudantes.

A Figura 7 introduz a proposta pedagógica desenvolvida na formação, oferecendo um *QR Code* que direciona a estudante a informações básicas sobre a cultura e a comunidade surda. Ao articular o acesso digital com a formação cidadã, essa etapa inicial se alinha à concepção de linguagem como prática social (Moita Lopes, 2006), promovendo o reconhecimento da Libras como elemento de pertencimento e identidade. Se o aluno for informado desde o início de sua escolarização, poderá se engajar com mais responsabilidade e respeito em situações que valorizam as diferenças.

Figura 7 – Atividade desenvolvida no contexto da Educação Física²¹

**BRINCANDO COM
LIBRAS**

3º ano dos Anos iniciais
Duas horas

DESCOBRINDO UMA POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM

Unir a Libras e a Educação Física pode ser uma maneira de ampliar os movimentos e envolvimento da criança com o corpo, tornando a aula mais interessante e lúdica. Assim, além de aprenderem uma língua de sinais também podem explorar habilidades que favorecem a corporeidade.

DIÁLOGOS COM A BNCC

Esta proposta elenca duas habilidades da BNCC, que podem ser amparadas com a Libras e brincadeiras. A primeira é a habilidade de código EF12EF03, que visa colocar em contato o estudante de modo a “planejar e utilizar estratégias para resolver desafios

Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

²¹ A Figura 7 ilustra uma produção pedagógica elaborada por uma das estudantes participantes, na qual se observa a incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para justificar sua proposta de atividade. Embora a BNCC não tenha sido objeto de aprofundamento sistemático ao longo da formação “Mãos Que Ensinam”, seu uso espontâneo pela estudante demonstra sensibilidade à articulação entre inclusão e normativas curriculares. Esse aspecto emergiu durante as ações formativas de forma transversal, sobretudo nos momentos em que os participantes foram instigados a pensar em estratégias pedagógicas aplicáveis ao cotidiano escolar. A referência à BNCC revela, portanto, uma preocupação em alinhar as práticas inclusivas aos documentos orientadores da educação básica brasileira. Trata-se de um ponto relevante que poderá ser explorado em trabalhos futuros, com vistas a refletir mais detidamente sobre como políticas curriculares, como a BNCC, dialogam - ou tensionam - com propostas formativas voltadas à diversidade linguística, à Libras e à inclusão de estudantes surdos.

Ampliando a proposta, as Figuras 8 e 9 apresentam um *QR Code* que conduz a um vídeo com os sinais das cores em Libras, a fim de colocar em pauta a ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Ao incluir esse recurso audiovisual, a proposta favorece aprendizagens multissemióticas (Brasil, 2018; Ildebrand, 2020; Ildebrand; Machado; Marques, 2025), reforçando a importância da tecnologia como mediação pedagógica sensível às línguas minorizadas. Quando o estudante é exposto a esse tipo de recurso, pode desenvolver maior familiaridade com a Libras, favorecendo sua apropriação como uma língua legítima desde os anos iniciais.

Figura 8 – Parte 1 da Atividade desenvolvida no contexto da Educação Física

de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas" (BRASIL, 2018, p. 227).

Também recorre-se à habilidade EF35EF01, porque é um forma de o estudante "experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural" (BRASIL, 2018, p. 229). Nesse sentido, consideramos a cultura surda como uma forma de dar suporte a essa habilidade, colocando a Libras como objeto, também, de aprendizagem.

Lançamento da Proposta – Parte 1

O começo da aula irá contar com a apresentação das cores e dos números em Libras. O professor poderá situar uma conversa perguntando os conhecimentos dos estudantes sobre a Libras e a comunidade surda. É pertinente que o professor comente sobre algumas informações sobre a Libras e cultura surda. Para acesso às informações da cultura e comunidade surda, basta acessar o Qr Code da Figura 1.

Figura 1 – Informações sobre a cultura e comunidade surda¹²



¹² Disponível em <https://www.todoestudo.com.br/sociologia/cultura-surda>

Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

Figura 9 – Parte 2 da Atividade desenvolvida no contexto da Educação Física

Atividade Direcionada – Parte 2

Ao chegar na sala de aula, se faz necessário anexar, no quadro, cartazes de números e cores. Os sinais dos números podem ser encontrados na proposta de aprendizagem *MATEMÁTICA E LIBRAS*. Para conhecer os sinais das cores, sugere-se o acesso ao vídeo da Academia de Libras *Cores em Libras*.

Figura 2 – Qr Code com vídeo das cores¹³



Para dar continuidade na aula, o professor precisa apresentar os sinais dos números e das cores. Essa é uma forma de aproximar o estudante dessa língua, instrumentalizando-o para as etapas seguintes da proposta de aprendizagem.

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EJm41YVo7xs>

Fonte: Elaborada pelo autor com base acervo da pesquisa (2025).

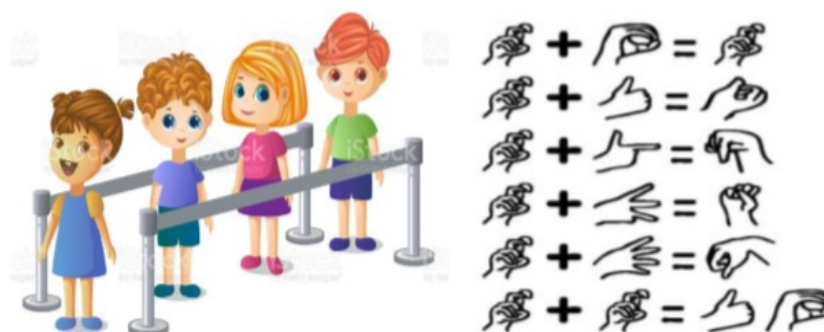
A Figura 9 e 10 ilustram a organização da atividade prática envolvendo sinais de numerais e operações matemáticas em Libras. A proposta evidencia a integração entre movimento corporal e conhecimento linguístico, promovendo uma abordagem interdisciplinar e intermodal, ou seja, quando diferentes modos de linguagem são mobilizados conjuntamente para construir significados. Na medida em que os estudantes forem envolvidos em experiências lúdicas com significado comunicativo, como propõe essa atividade, poderão ampliar suas habilidades cognitivas, motoras e afetivas, em consonância com os princípios da BNCC (Brasil, 2018).

Figura 10 – Parte 3 da Atividade desenvolvida no contexto da Educação Física

Atividade ampliada – Parte 3

Após a apresentação dos numerais em Libras, os estudantes irão realizar o alongamento para dar seguimento à brincadeira. Para tanto, deverão se organizar em quatro filas. Nas filas, os estudantes terão que ficar ao lado de um colega a fim de formar pares conforme a Figura 3.

Assim, o professor deverá dar uma bola para cada fila. Ao começar o jogo, um da dupla de cada fila irá fazer a soma de mais e de menos nas mãos em Libras, falada pelo professor (exemplo: $5 + 4 / 4 - 2$), o outro da dupla irá resolver a conta e sinalizar o resultado em Libras e, por fim, deverão picar a bola conforme o resultado.

Figura 3 – Exemplo das filas e do processo de sinalização¹⁴

¹⁴ Disponível em http://servicos.rolandia.pr.gov.br/educacao/wp-content/uploads/aulas_online/cmeis/JOSEMARIA%20ESCRIV%C3%81/INFANTIL-5/2021/3%C2%BAROT-I-5.pdf

Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

Figura 11 – Parte 4 da Atividade desenvolvida no contexto da Educação Física

Culminância da proposta – Parte 4

A atividade final dessa proposta de aprendizagem será elefante colorido. Assim, o professor irá retomar os sinais das cores em Libras. A brincadeira elefante colorido consiste em um pegador se parar no meio de todos e falar *elefante colorido* e os demais falarem *que cor?*, assim o pegador diz a cor em Libras. Dessa forma, os demais saem correndo procurando a cor sinalizada antes de serem pegos e sua única salvação é tocar ou segurar a cor escolhida pelo pegador.

COMENTÁRIOS FINAIS E AVALIATIVOS

O processo avaliativo será feito durante a aula. Espera-se que os estudantes se mostrem engajados e parceiros em aprender algo novo e conseguir seguir as orientações dadas pelo professor. Deve-se considerar o desempenho ao cumprir a tarefa, saber ouvir quando necessário e perguntar quando houver dúvidas.

Vale dizer que o envolvimento da Libras com brincadeiras é uma forma de ampliar o repertório cultural dos estudantes, para tanto, é fundamental a interação e colaboração de todos envolvidos na proposta de aprendizagem.

Fonte: Elaborada pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

De acordo com o trazem as Figuras 7, 8, 9, 10 e 11, a implementação dessa atividade destaca que o aprendizado da Libras pode ser facilitado quando associado a elementos visuais e motores, uma vez que a repetição dos sinais em um contexto lúdico favorece a memorização e o reconhecimento de padrões linguísticos. Além disso, a familiaridade com as regras do jogo pode possibilitar que os estudantes foquem na aprendizagem dos sinais, sem a necessidade de aprender uma nova dinâmica, o que pode ser otimizado mediante o tempo e o envolvimento com a atividade. Como alternativa para ampliar o acesso à proposta, a estudante responsável pelo projeto elaborou o material complementar em formato PDF, no qual descreveu detalhadamente o passo a passo da atividade e incluiu ilustrações dos sinais utilizados conforme as Figuras.

Ainda que a presença da Libras na sala de aula possa ser considerada um desafio devido à ausência de políticas educacionais mais amplas de fomento à sua utilização, compreende-se que pequenas iniciativas e soluções pedagógicas podem ser vetores para a construção de um espaço que oportunize o contato e aprendizagem da Libras. Conforme demonstrado na atividade anterior, estratégias pedagógicas que envolvem a linguagem visual e o contexto lúdico favorecem o aprendizado da Libras e incentivam a sensibilização dos alunos ouvintes para a importância dessa língua. Embora a Libras ainda não esteja amplamente incorporada no

currículo escolar de maneira sistemática, projetos como este evidenciam que sua introdução pode ocorrer de forma orgânica, desde que haja intencionalidade pedagógica e um compromisso com a inclusão.

Na continuidade da reflexão, o próximo projeto a ser apresentado reforça essa perspectiva, ao demonstrar que, mesmo por meio de adaptações simples, como a incorporação do alfabeto manual na sala de aula, é possível estimular o contato diário dos alunos com a Libras e incentivar seu reconhecimento como parte integrante do contexto educacional.

4.4.4 Uso do Alfabeto Manual na Sala de Aula

O último projeto foi idealizado por um grupo de quatro estudantes, que decidiram criar um alfabeto manual em para ampliar as linguagens na sala de aula onde estavam realizando seus estágios. A proposta era simples, mas eficaz: tornar a Libras visível e presente à realidade escolar, incentivando o contato cotidiano dos alunos com a língua de sinais. O alfabeto manual foi utilizado como parte permanente da sala, com cada letra sendo representada tanto pelo símbolo em língua portuguesa quanto pelo sinal correspondente em Libras. Essa iniciativa proporcionou aos alunos ouvintes a oportunidade de aprender e reconhecer os sinais do alfabeto manual de forma contínua, ao mesmo tempo que reforçou o uso da Libras na vida educativa. Embora seja uma proposta de implementação simples, ela representa um passo importante na promoção da inclusão linguística, ao tornar a Libras uma parte visível e acessível na sala de aula. A Figura 12 apresenta esse processo de criação e implementação.

Figura 12 – Imagem da solução pedagógica com o uso do Alfabeto Manual



Fonte: Seleccionada pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

A criação de um alfabeto manual para ampliar as linguagens da sala de aula denota que a inclusão pode ser promovida por meio de ações simples como transformar o espaço educativo em um ambiente que valoriza a Libras de maneira contínua. Ao dispor cada letra da língua portuguesa acompanhada de seu respectivo sinal em Libras, os estudantes participantes desenvolveram um recurso acessível porque consideraram que a exposição visual constante favorece o aprendizado espontâneo e a naturalização da língua de sinais no cotidiano escolar. Além disso, a decisão de integrar esse recurso ao espaço escolar demonstra que tornar a Libras visível é um passo fundamental para que a comunidade escolar reconheça sua relevância e entenda que seu aprendizado pode beneficiar tanto alunos surdos quanto ouvintes, ampliando as possibilidades comunicativas dentro da escola.

A implementação desse projeto comprova que, em determinadas situações e contextos, a acessibilidade linguística não depende exclusivamente de grandes mudanças estruturais, mas sim de iniciativas que aproximem os estudantes do universo da Libras de maneira instintiva. A fixação do alfabeto manual na sala de aula pode favorecer que os alunos assimilem os sinais de maneira gradual, sem a necessidade de uma abordagem formal e intensiva, pois a exposição

frequente ao recurso estimula a aprendizagem incidental. Esse tipo de iniciativa reforça que a educação inclusiva não deve se limitar à presença de estudantes surdos no ambiente escolar, visto que a aprendizagem da Libras é pertinente para toda a comunidade educativa. A experiência dos estudantes de magistério que participaram da criação desse projeto indica que pequenas adaptações no espaço físico podem gerar impactos significativos no desenvolvimento de uma cultura escolar, uma vez que os alunos são constantemente estimulados a interagir com a língua de sinais organicamente.

A relevância dessa proposta se intensifica ao considerar que a exposição à Libras no espaço sociopedagógico pode influenciar diretamente a percepção dos alunos sobre a importância das culturas e línguas em convivência. Se a Libras estiver presente visualmente no cotidiano da escola, os estudantes passarão a vê-la não como um elemento distante ou restrito a um grupo específico, mas como uma parte fundamental da comunicação e da interação social. Além disso, o fato de os próprios participantes terem desenvolvido esse material evidencia que os futuros professores podem desempenhar um papel de mudança na construção da escola, se forem incentivados a refletir sobre práticas pedagógicas acessíveis durante sua formação. Essa iniciativa demonstra que a Libras pode ser incorporada ao contexto escolar sem que sua presença seja meramente simbólica, mas sim como um recurso situado que contribui para a sensibilização dos alunos e para o fortalecimento de uma cultura educacional que está preocupada com as línguas minorizadas e a inclusão.

Ainda que a presença da Libras nas escolas ainda seja um desafio em muitos contextos, as experiências desenvolvidas na fase de *Experimentação* demonstram que sua inserção pode ocorrer de maneira acessível e significativa, desde que haja planejamento e intencionalidade pedagógica. Conforme os projetos apresentados, percebe-se que a Libras pode ser integrada a diferentes disciplinas e espaços escolares, sem que isso exija mudanças estruturais complexas ou investimentos exorbitantes. Embora a falta de formação específica de muitos professores possa ser um obstáculo à expansão do ensino da Libras, os projetos realizados evidenciam que a criatividade e a inovação podem superar barreiras, tornando a língua de sinais acessível para todos os estudantes. Com base nos dados apresentados, na sequência, serão discutidas as reflexões que emergiram durante a fase de *Experimentação*, enfatizando como as práticas implementadas pelos estudantes contribuem para o fortalecimento de uma educação sensível às diferenças sociais, em consonância com os princípios da Linguística Aplicada e as abordagens contemporâneas sobre ensino bilíngue.

4.4.5 Reflexões sobre a Fase de Experimentação

Esses quatro projetos destacaram o potencial da fase de *Experimentação*, onde as ideias concebidas durante a fase de *Ideação* ganharam vida em soluções pedagógicas concretas. Os estudantes mostraram-se capazes de aplicar os princípios da Libras e da inclusão nas suas atividades pedagógicas de forma inédita e prática. O processo de mentoria foi fundamental para o sucesso desses projetos, fornecendo orientações que ajudaram a alinhar as propostas aos objetivos de inclusão e acessibilidade. Os projetos não apenas serviram para desenvolver as competências pedagógicas dos estudantes, mas também evidenciaram que, com criatividade e empenho, é possível integrar a Libras ao currículo escolar de maneira natural e significativa. Cada proposta, apesar de sua simplicidade ou complexidade, foi projetada para ser aplicável imediatamente nas salas de aula, proporcionando aos futuros professores uma experiência de como a inclusão pode ser implementada no dia a dia escolar.

Além disso, a valorização da Libras e da cultura surda, presente em cada um dos projetos, aponta para a relevância de continuar promovendo a educação bilíngue nas escolas, não apenas para alunos surdos, mas como uma condição inclusiva para todos. Ao final da fase de *Experimentação*, os estudantes puderam fortalecer seus conhecimentos sobre a inclusão e desenvolver recursos pedagógicos que poderão ser utilizados em suas futuras práticas, contribuindo para uma educação que valorize a formação inicial e continuada como um caminho para minimizar lacunas na escolarização que acolhe diferenças. Mediante essas considerações, os projetos desenvolvidos durante a fase de *Experimentação* se alinham diretamente às reflexões e teorias apresentadas nas revisões teóricas da pesquisa, destacando o papel da Linguística Aplicada na transformação de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão. A construção do livro bimodal, por exemplo, responde às necessidades apontadas por Ildebrand, Fronza e Luiz (2020), que discutem como o uso da Libras e a integração de tecnologias visuais podem modificar o modelo tradicional de ensino de língua portuguesa. O uso de vídeos em Libras no livro digital não apenas oferece maior acessibilidade, mas também amplia a possibilidade de inclusão ao tornar a Libras uma parte ativa do processo de leitura, conforme defendido por Gesser (2012), que aponta para a importância de material bilíngue nas interações entre ouvintes e surdos. Esse projeto representa um esforço concreto de aplicar a Libras como uma segunda língua (L2) para ouvintes e como uma língua fundamental para surdos, conforme discutido nos estudos sobre a educação bilíngue e o papel da Libras no contexto escolar (Rezende, 2020).

A atividade com o alfabeto manual desenvolvida pelas estudantes para o ensino de língua portuguesa também encontra respaldo nas discussões teóricas sobre a interseção entre a língua oral e a língua de sinais. Essa proposta amplia o acesso à linguagem ao integrar diferentes modalidades linguísticas no ensino de conteúdos curriculares comuns, uma prática recomendada por Silva (2015), que destaca a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para incluir alunos com diferentes capacidades linguísticas e auditivas. Essa atividade pode promover a inclusão ao permitir que os alunos ouvintes aprendam Libras de forma orgânica, ao mesmo tempo que facilita a alfabetização de alunos surdos, abordando diretamente as necessidades de um ensino mais visual e sensorial (Quadros, 1997; Quadros; Karnopp, 2004; Gesser, 2012; Ildebrand; Fronza, 2023).

Por fim, a inclusão da Libras em atividades de Educação Física, como no projeto do "*Numerais e Elefante Colorido*", reflete a abordagem de Ildebrand (2020) e Giroto, Martins e Lima (2015), que argumentam que a inclusão deve ocorrer de maneira transversal e não apenas em disciplinas específicas como língua portuguesa. Esse projeto evidencia como a Libras pode ser utilizada em contextos que vão além do conteúdo tradicional de sala de aula, criando um ambiente inclusivo em disciplinas práticas como a educação física. Ao incorporar sinais de numerais e de cores em uma atividade lúdica, as estudantes promoveram o contato dos alunos ouvintes com a Libras de forma natural e divertida, mostrando como o conhecimento intercultural e linguístico pode ser disseminado em todos os espaços escolares. Além de atender às diretrizes da Lei n. 10.436/2002, que regulamenta o uso da Libras na educação, essa iniciativa reforça o papel de uma educação inclusiva mais ampla, conforme discutido por Silva (2012) e Valadão *et al.* (2016), que defendem a inclusão da Libras em diversas esferas do currículo escolar, promovendo a acessibilidade e o respeito à diversidade linguística.

Mesmo que os projetos desenvolvidos na fase de *Experimentação* tenham demonstrado estratégia não convencional para a inserção da Libras na estrutura educativa, é na fase de *Evolução* que se torna possível avaliar criticamente o impacto dessas iniciativas na formação docente e na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme discutido por Celani (1992) e Kleiman (1998), a Linguística Aplicada deve atuar como um campo de intervenção que problematiza e reformula práticas educacionais, promovendo um olhar reflexivo sobre a relação entre teoria e prática. Assim, a apresentação das soluções pedagógicas não apenas validou as ideias desenvolvidas anteriormente, mas também possibilitou que os participantes analisassem suas experiências à luz dos desafios enfrentados na realidade escolar. Embora a inclusão da Libras seja um objetivo amplamente defendido, os estudantes foram levados a

refletir sobre as limitações estruturais e formativas que ainda dificultam a implementação plena dessa língua no cotidiano das escolas.

Após as constatações elencadas, na próxima seção, serão discutidos os principais aprendizados e reflexões emergentes dessa fase, evidenciando como o processo formativo contribuiu para ampliar a consciência crítica dos futuros professores sobre a inclusão educacional.

4.5 EVOLUÇÃO: contextualização e reflexões críticas sobre as produções

A fase de *Evolução* foi o ponto culminante do processo formativo, representando o momento em que os estudantes puderam apresentar seus projetos desenvolvidos ao longo do curso, compartilhar suas produções com os colegas e refletir sobre o caminho percorrido até ali. Este momento consolidou os aprendizados adquiridos nas fases anteriores e permitiu que os participantes avaliassem o impacto dessas experiências em suas trajetórias pedagógicas iniciais, bem como na sua compreensão sobre a inclusão educacional, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos surdos e ao uso da Libras. Ao longo das apresentações, os estudantes demonstraram como os conceitos teóricos discutidos nas formações foram materializados em projetos concretos. Cada grupo pôde compartilhar os produtos desenvolvidos, fomentando um ambiente de troca de experiências e ideias. Esses produtos incluíram livros bimodais, atividades com o alfabeto manual, projetos em Libras para a Educação Física, mostrando diversas abordagens para integrar a Libras e a cultura surda no contexto escolar. Um dos aspectos mais significativos desta fase foi a oportunidade de os participantes terem acesso a esses materiais criados por seus colegas, permitindo que pudessem se inspirar mutuamente e aprender com as diferentes soluções pedagógicas propostas. Dessa forma, o Laboratório de Ideias e Soluções Pedagógicas consolidou-se como um espaço colaborativo de produção e reflexão.

Além das apresentações, um importante ponto de destaque durante a fase de *Evolução* foi a reflexão crítica sobre a preparação dos professores e das instituições de ensino para lidar com a inclusão de alunos surdos. Como revelado pelas respostas dos estudantes no Quadro 11, a maior parte dos participantes reconheceu que, embora as escolas estejam começando a se preparar para a inclusão, ainda há uma longa jornada a ser percorrida, principalmente no que se refere à capacitação dos docentes e à estrutura oferecida pelas instituições. As considerações apresentadas no Quadro 11 foram obtidas por meio da análise das respostas fornecidas pelos estudantes durante a fase de *Evolução* do Laboratório de Ideias e Soluções Pedagógicas. O

levantamento das percepções dos participantes foi realizado com base em um questionário reflexivo²², aplicado ao final da formação, visando compreender como os futuros professores avaliavam a preparação das escolas para a inclusão de alunos surdos e quais medidas consideravam essenciais para aprimorar a educação bilíngue no Brasil. Esse questionário foi estruturado conforme a abordagem qualitativa da pesquisa, permitindo que os estudantes expressassem suas opiniões de maneira aberta e fundamentada em suas vivências ao longo das atividades. Além disso, a metodologia empregada seguiu os princípios da pesquisa participante, em que os próprios envolvidos no processo formativo desempenham um papel ativo na construção do conhecimento, refletindo sobre suas práticas e propondo soluções para os desafios encontrados. O quadro sintetiza as principais respostas dos estudantes, agrupadas em categorias temáticas, permitindo uma visão geral das dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino e das sugestões para uma formação mais inclusiva e eficiente.

Quadro 11 – Considerações dos Estudantes sobre a Preparação para a Inclusão

| Questionamento | Considerações dos estudantes |
|--|--|
| O que você considera necessário para a educação de surdos hoje? | <ul style="list-style-type: none"> - Mais cursos de Libras nas escolas públicas; - Professores capacitados e apoio dentro da sala de aula; - Formação contínua de professores; - Adaptação curricular e material visual; - Incentivo governamental para a formação em Libras; - Maior envolvimento familiar e social com a comunidade surda. |
| Você pensa que as instituições de ensino estão preparadas para atender alunos de inclusão? | <ul style="list-style-type: none"> - Preparadas em parte, mas ainda há falta de professores especializados; - Inclusão depende muito do contexto de cada escola; - As escolas públicas, em sua maioria, não têm recursos adequados; - Falta de suporte e formação adequada em muitas escolas; - Instituições privadas costumam ter mais estrutura, mas o cenário ainda é desigual; - Necessidade de cursos preparatórios e maior incentivo para o atendimento especializado. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base no acervo da pesquisa (2025).

Os dados obtidos a partir do questionário refletem uma percepção crítica dos participantes sobre as condições de ensino da Libras e da inclusão de alunos surdos nas escolas.

²² Se trata do Questionário de *Informações Gerais e Práticas de Acessibilidade e Inclusão*, parte final, que foi aplicado em dois momentos distintos da formação “*Mãos Que Ensinam*”: no início (Questionário 1) e ao final (Questionário 2) do percurso formativo. Embora ambas as versões compartilhem um núcleo comum de perguntas voltadas à identificação do perfil dos participantes e à percepção sobre inclusão, Libras e experiências anteriores, o segundo momento incorporou questões específicas sobre a formação vivenciada. Dentre essas diferenças, destacam-se os itens que investigam aprendizagens decorrentes da formação e expectativas sobre a atuação futura como docentes pós formação. O instrumento contribuiu para mapear percepções e trajetórias, compreender transformações provocadas ao longo da experiência formativa e permitir análises comparativas entre os momentos iniciais e finais da participação dos estudantes. Tais dados poderão ser aprofundados em estudos futuros.

A maioria dos estudantes reconheceu que, embora haja avanços na implementação de políticas inclusivas, ainda existem lacunas significativas na formação dos docentes e na estrutura das instituições. Esse aspecto é especialmente relevante porque a análise das respostas revelou que a inclusão de alunos surdos continua sendo um desafio nas escolas públicas, onde há menor acesso a recursos especializados e profissionais qualificados. Outra constatação importante foi a ênfase dos participantes na necessidade de maior investimento em formação continuada para professores, reforçando que o aprendizado da Libras não deve ser tratado como um curso isolado, mas como uma competência essencial ao longo da trajetória docente. Essas reflexões foram fortalecidas durante a fase de *Evolução*, na qual os estudantes puderam debater suas experiências, comparando-as com as abordagens teóricas discutidas na formação. A metodologia adotada permitiu não apenas a coleta de dados, mas também um processo formativo reflexivo, no qual os próprios futuros professores passaram a enxergar a inclusão como uma construção coletiva e permanente dentro do espaço escolar.

As respostas dos estudantes indicam claramente que a educação de surdos ainda enfrenta desafios estruturais e de capacitação docente, apontando para a necessidade de uma formação mais sólida e contínua para os professores, como já destacado por Gesser (2012) e Ildebrand, Fronza e Luiz (2020). Os alunos destacaram que, em muitos casos, há uma falta de recursos nas escolas públicas, e que, muitas vezes, os profissionais que lidam com a inclusão não têm o preparo necessário para atender às demandas dos alunos surdos. Essa percepção se alinha com as críticas teóricas sobre o papel ainda limitado que a Libras e as práticas bilíngues têm no sistema educacional brasileiro (Silva, 2015; Rezende, 2020). Ao refletirem sobre a sua própria formação, os estudantes também discutiram a importância de incluir Libras no currículo escolar desde cedo, sugerindo que, mesmo em escolas onde não há alunos surdos matriculados, é essencial que as crianças e jovens tenham contato com a língua de sinais. Essa perspectiva é reforçada pela ideia de que a Libras não é apenas uma ferramenta de comunicação para pessoas surdas, mas também um recurso inclusivo que pode contribuir para a formação de uma sociedade mais empática e diversa, conforme discutido por Giroto, Martins e Lima (2015) e Valadão *et al.* (2016). Ao promover a educação bilíngue desde os primeiros anos de escolarização, cria-se um ambiente em que todos os alunos, surdos ou ouvintes, possam aprender a respeitar e valorizar as diferenças.

Essa fase também proporcionou uma oportunidade para que os estudantes refletissem sobre suas próprias práticas pedagógicas e discutissem como poderiam adaptar suas abordagens de ensino para promover uma inclusão mais eficiente no futuro. Nesse contexto, muitos participantes ressaltaram a importância de se manterem atualizados e envolvidos com questões

de inclusão ao longo de suas carreiras, destacando a necessidade de formação continuada para que possam lidar de forma adequada com os desafios que a educação de surdos apresenta. A formação inicial oferecida durante o curso foi considerada essencial, mas ficou claro para os estudantes que o caminho da inclusão exige um compromisso contínuo com a aprendizagem e disruptores pedagógicos, como discutido por Celani (1992) e Kleiman (1998) em seus trabalhos sobre Linguística Aplicada. Outro aspecto essencial da fase de *Evolução* foi o uso de ferramentas interativas, como o Mentimeter, para promover uma reflexão dinâmica e engajar os estudantes em atividades que reforçassem os conhecimentos adquiridos. O uso de quizzes, palavras-chave e desafios criativos permitiu que os estudantes revisitassem os principais conceitos discutidos durante a formação de maneira mais lúdica e interativa. Essas atividades, além de incentivarem a participação ativa dos alunos, proporcionaram um ambiente de reflexão coletiva, onde os participantes puderam compartilhar suas impressões sobre a importância da Libras e da inclusão educacional. Essa abordagem também reforçou os princípios do *Design Thinking* Educacional, que estimulam a colaboração e a criatividade como formas de resolver problemas pedagógicos complexos, conforme defendido por Ildebrand (2020).

A troca de experiências e ideias que ocorreu ao longo da fase de *Evolução* foi especialmente significativa, pois permitiu que os estudantes percebessem o impacto que a formação teve em sua visão sobre a inclusão e no seu entendimento sobre como atuar com compromisso sociopolítico no contexto escolar. Muitos estudantes relataram que a formação os fez repensar sua abordagem pedagógica e, principalmente, compreender que a inclusão vai muito além de adaptações pontuais ou da presença de um intérprete de Libras em sala de aula. Como apontado por Lacerda e Góes (2000) e Souza e Barcelos (2016), a inclusão exige uma transformação estrutural na cultura pedagógica, onde as diferenças sejam valorizadas e integradas ao cotidiano educacional.

Ao final do Laboratório de Interação Final, os estudantes foram convidados a compartilhar um momento marcante da formação. Essa atividade revelou como muitos participantes tiveram entendimentos sobre a importância de uma educação inclusiva e da valorização da cultura surda. Momentos de reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, as lacunas na formação dos professores e o papel transformador da Libras nas práticas pedagógicas foram destacados como os principais aprendizados. Alguns estudantes relataram que a experiência de criar projetos práticos voltados para a inclusão foi transformadora, pois os fez perceber que pequenas mudanças nas metodologias de ensino podem ter um grande impacto na vida dos alunos surdos.

Essa fase final, portanto, delimitou a retomada da apresentação de projetos e serviu como um espaço para consolidação do aprendizado, reafirmando o compromisso dos futuros professores com a inclusão. Em termos de perspectivas futuras, os estudantes destacaram a necessidade de continuar investindo em formação docente para garantir que todos os professores possam atender às demandas da educação bilíngue para surdos e da inclusão como um todo. Essa formação inicial foi um primeiro passo, mas ficou claro que o processo de aprendizagem contínua é essencial para que a Libras e a cultura surda se tornem parte integrante do cotidiano escolar. Além disso, muitos participantes reforçaram a importância de políticas públicas que incentivem a formação em Libras e a contratação de profissionais qualificados para atuar em contextos de inclusão, conforme sugerido nas respostas ao questionário.

É possível dizer que a fase de *Evolução* marcou um ponto de virada para os estudantes, proporcionando uma experiência de reflexão profunda e consolidando os princípios de uma educação inclusiva que reconheça e valorize a Libras e a comunidade surda. Os projetos desenvolvidos e as discussões realizadas durante essa etapa final foram fundamentais para que os futuros professores compreendessem que a inclusão não é apenas uma adaptação curricular ou uma simples mudança metodológica, mas uma transformação profunda na maneira de pensar e agir no processo de ensino-aprendizagem.

Os conceitos trabalhados ao longo da formação, como a Linguística Aplicada (LA) voltada para a educação de surdos, o *design thinking* e a criação de soluções pedagógicas inclusivas, mostraram-se extremamente relevantes durante essa fase. Como argumenta Ildebrand e Fronza (2023) e Celani (1992), a Linguística Aplicada constitui um espaço em que os estudos da linguagem se concretizam em ações, especialmente quando se vinculam a contextos educacionais. Silva e Makalela (2025) e Kleiman (1998), por sua vez, enfatizam que a Linguística Aplicada deve comprometer-se com a transformação social, atuando criticamente sobre as práticas pedagógicas e curriculares. Nesse sentido, a formação desenvolvida mostrou como o ensino da Libras pode ir além da mera introdução de uma nova língua, operando como instrumento de desconstrução de estigmas e de reorganização dos modos de ensinar.

No contexto das revisões teóricas e do embasamento oferecido pela formação, os projetos apresentados demonstraram como os estudos e contribuições de Lacerda e Góes (2000), Giroto, Martins e Lima (2015) e Ildebrand, Fronza e Luiz (2020) se materializam nas práticas pedagógicas. A criação de livros bimodais, por exemplo, evidencia a importância da multimodalidade no ensino de alunos surdos, proporcionando um acesso simultâneo ao conteúdo em Libras e língua portuguesa, como defendido por Rezende (2020). Essa abordagem não apenas facilita a compreensão dos conteúdos para alunos surdos, mas também promove um

aprendizado pautado na inclusão para todos os estudantes, ouvintes ou não, reforçando a ideia de que a Libras pode e deve ser integrada como um recurso pedagógico universal. A *Evolução* representou um marco importante para todos os participantes, deixando claro que, apesar dos desafios, é possível construir uma prática pedagógica mais justa e inclusiva, onde a Libras e a cultura surda tenham seu espaço garantido e valorizado. Dessa forma, o encerramento da formação celebra o final de um ciclo, como também o início de uma nova fase na trajetória profissional desses futuros educadores, que agora poderão enfrentar os desafios da inclusão educacional em suas práticas pedagógicas futuras com um pouco mais de conhecimento sobre a Educação de Surdos, a Libras e a Inclusão.

Os processos de organização de análise dos dados foram capazes de revelar que o contato inicial dos estudantes com a Libras e com a Educação de Surdos mobilizou deslocamentos epistêmicos e afetivos em relação às concepções tradicionais de ensino. A partir da categoria *Descoberta*, foi possível identificar como os participantes expressaram desconhecimento sobre a Libras, ao mesmo tempo em que demonstraram interesse em compreender suas implicações no campo da docência. Essa etapa, organizada por meio de questionários e mapeamentos de perfil, permitiu acessar os saberes prévios dos estudantes, os quais, embora limitados, mostraram-se abertos à reconfiguração. A escuta ativa das narrativas dos professores participantes da formação, especialmente da Professora Surda, foi um ponto de inflexão no processo formativo, promovendo deslocamentos no modo como os estudantes compreendiam a comunicação e a linguagem. Ao reconhecer a ausência da Libras no cotidiano escolar, apontaram para a necessidade de reconfigurar sua formação, alinhando-a a um compromisso com comunicação e práticas pedagógicas acessíveis.

No aprofundamento analítico promovido pela categoria *Interpretação*, observou-se a constituição de discursos mais elaborados sobre a cultura surda, o ensino da Libras e a formação docente. A imersão nos *Laboratórios de Aprendizagem* contribuiu para a emergência de posicionamentos que reconheciam a Libras como componente curricular relevante e a compreendiam como um saber necessário para a atuação em contextos educacionais diversos. As reflexões produzidas nesse estágio evidenciaram preocupações com a ausência de políticas linguísticas nos cursos de formação e o desejo de ampliar o vocabulário em Libras para fins pedagógicos. A experiência de interagir com a Professora Surda, narrando sua trajetória, propiciou o deslocamento do eixo conteudista para um olhar mais relacional, em que os sentidos de ensinar e aprender foram ressignificados. A ideia de que a Libras deve ser trabalhada mesmo na ausência de estudantes surdos na turma expressa o reconhecimento da língua como patrimônio cultural e pedagógico.

Na *Experimentação*, percebeu-se que o engajamento dos estudantes com os produtos gerados não se limitou à produção de materiais, mas envolveu a formulação de estratégias de ensino e de organização didática coerentes com os desafios mapeados na formação. As propostas foram pensadas para aplicação em diferentes contextos escolares, com ênfase em atividades práticas que pudessem ser facilmente adaptadas por outros professores. Essa fase também permitiu que os participantes refletissem sobre sua própria atuação como futuros docentes, ampliando o repertório didático e considerando múltiplos estilos de aprendizagem. Ao apresentarem seus produtos, os estudantes demonstraram capacidade de argumentar sobre suas escolhas metodológicas, revelando o amadurecimento de sua compreensão sobre os limites e as possibilidades do trabalho com a Libras. Esse percurso de criação e apresentação dos recursos foi essencial para consolidar o protagonismo pedagógico dos participantes, reafirmando a importância da mediação docente como um espaço de construção coletiva de saberes.

Conforme já observado em estudos de Gesser (2012) e Neigrames, Santos e Almeida (2018), o ensino da Libras como L2 para ouvintes deve ser mais do que um conteúdo obrigatório: precisa mobilizar afetos, engajamento e reflexões pedagógicas. Essa premissa se faz presente no Excerto 3 de Ruth, que relata como atividades práticas – como a criação de um livro bimodal para crianças surdas – possibilitaram a compreensão de dimensões culturais e linguísticas da comunidade surda, ultrapassando o ensino prescritivo dos sinais. O entusiasmo relatado por essa estudante indica que propostas interativas e autorais têm potencial para formar futuros professores mais sensíveis à diferença. Ao mesmo tempo, seu depoimento reforça a importância de espaços escolares que reconheçam e legitimem produções em Libras, como condição para o fortalecimento de práticas bilíngues no cotidiano docente.

As contribuições da Professora Surda (Excertos 4 e 5) ampliaram a compreensão sobre os impactos da exclusão linguística na trajetória escolar de sujeitos surdos. Sua narrativa expressa o sofrimento gerado por uma aquisição de linguagem tardia e a necessidade de romper com uma educação que desconsidera os sujeitos em sua singularidade linguística e cultural. Seu relato remete às discussões de Skliar (1998, 2001) e Quadros e Karnopp (2004), que denunciam o apagamento da experiência surda nos espaços educativos e reforçam a centralidade da Libras na construção da identidade e na autonomia dos estudantes surdos. Além disso, os efeitos dessa marginalização são percebidos também pelos estudantes ouvintes, como relata Maria (Excerto 6), ao destacar que o contato com surdos permite compreender aspectos linguísticos fundamentais da Libras – como o uso do espaço e das expressões faciais – que muitas vezes são negligenciados no ensino formal. Esses depoimentos confirmam que o contato com a

comunidade surda e a vivência da Libras em contextos reais são componentes indispensáveis na formação de professores comprometidos com a inclusão.

Os excertos coletivos das estudantes Ana, Ruth, Sandra e Uriel (Excerto 8) oferecem indícios de como a formação inicial, quando articulada a experiências de escuta, práticas escolares e debates políticos, pode modificar compreensões sobre o papel do professor na inclusão. As falas refletem a sensibilização para aspectos como a flexibilização curricular, a ausência de professores especializados e o reconhecimento do aluno como sujeito singular. Essa sensibilidade, entretanto, não se constitui espontaneamente: ela é fruto de práticas formativas que, como defendem Kleiman (1998) e Moita Lopes (2006), promovem o deslocamento do olhar docente de uma postura prescritiva para uma atitude investigativa e responsiva. Tais experiências, ancoradas na Linguística Aplicada como campo de intervenção crítica, reforçam que a formação docente deve considerar as vozes de seus sujeitos, suas trajetórias e as condições materiais em que atuam. Assim, o ensino da Libras, quando integrado à formação inicial em diálogo com práticas reais e saberes da diferença, pode contribuir para o desenvolvimento linguístico e pedagógico e reposicionar os futuros professores diante de seu papel social e ético.

Por outro lado, a ausência de formulação temática nas fases de Ideação e Evolução não representou uma limitação metodológica, mas uma evidência do caráter procedimental dessas etapas. Conforme apontado por Clarke (2018), a Análise Temática Reflexiva não demanda que todas as etapas gerem temas interpretativos, mas sim que esses emergem de padrões discursivos com densidade analítica. A fase da Ideação concentrou-se na geração de propostas e na organização coletiva das ações, priorizando o planejamento de intervenções. A etapa da Evolução, por sua vez, refletiu a finalização do processo, marcada por interações de encerramento, sem conteúdo suficiente para análise mais aprofundada. Essa distinção entre os momentos da formação indica que o valor da pesquisa reside menos na linearidade de resultados e mais na complexidade dos processos formativos vivenciados.

As narrativas dos participantes também permitem problematizar a forma como a Libras é ofertada nos cursos de formação inicial. A fala de Elisa (Excerto 1), ao reconhecer a superficialidade dos conteúdos abordados sobre a comunicação com surdos, espelha o que os estudos de Flores (2015) e Ildebrand (2020) apontam: a presença curricular da Libras não é, por si só, garantia de formação crítica e qualificada. Sua fala revela uma expectativa não atendida quanto à construção de repertório comunicativo que viabilize a interação em sala de aula, demonstrando que ainda há um descompasso entre o que está previsto na legislação e o que se efetiva nos contextos escolares. Ao mesmo tempo, a fala do Professor Mediador (Excerto 2) reitera esse aspecto, ao reconhecer que muitos estudantes surdos ingressam na escola sem

domínio da Libras nem do português, evidenciando a urgência de estratégias pedagógicas que considerem a aquisição linguística como direito e prioridade. Nesse sentido, a formação docente deve não apenas incluir a Libras como conteúdo, mas fomentar a compreensão das implicações sociais e políticas linguísticas no processo de escolarização do surdo.

Ademais, embora a fase de Evolução tenha proporcionado uma síntese reflexiva das experiências formativas, é nas considerações finais que se consolidam os aprendizados adquiridos e se projetam caminhos para futuras práticas pedagógicas. Ao longo do percurso investigativo, ficou evidente que a inclusão da Libras no território de aprendizagem não deve ser uma ação isolada, mas sim um compromisso contínuo que demanda esforços coletivos, formação docente e mudanças estruturais. Ainda que os projetos apresentados tenham demonstrado alternativas viáveis para integrar a Libras ao currículo escolar, persistem desafios relacionados à capacitação dos professores e à adaptação dos espaços educacionais para garantir o acesso pleno dos alunos surdos. Dessa forma, as discussões emergentes nesta última etapa apontam para a necessidade de ampliar o olhar sobre a educação bilíngue, compreendendo que a presença da Libras na escola não se restringe ao ensino de alunos surdos, mas constitui um direito linguístico e cultural que beneficia toda a comunidade escolar. A seguir, as considerações finais apresentarão uma análise abrangente dos impactos da pesquisa e as implicações para o campo da Linguística Aplicada, Formação Docente e Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o olhar voltado ao percurso desenvolvido nesta Tese, foi possível dizer que a formação realizada com base na abordagem do *design thinking* promoveu um contato adicional e continuado com a Libras, bem como o desenvolvimento de novas formas de pensar a prática pedagógica inclusiva por parte dos estudantes do curso normal. Tal configuração permitiu que os participantes se envolvessem em experiências formativas em consonância com o meio educacional, nas quais o contato com a Libras, com a cultura surda e com o planejamento educacional se deu por meio de interações reais e intencionais. Considerando-se que o objetivo geral da pesquisa se estabeleceu em analisar como essa formação se desenvolveu e contribuiu para as representações e experiências docentes desses sujeitos, revela-se que os estudantes ampliaram suas compreensões sobre a inclusão de alunos surdos, passando a reconhecer a Libras como um componente necessário e transversal à atuação docente, ainda que o contexto escolar não apresente, inicialmente, alunos surdos. Dessa forma, a pesquisa demonstrou que a formação pode funcionar como catalisadora de transformações na concepção de ensino-aprendizagem.

Ao responder à primeira pergunta de pesquisa, que trata do papel da formação na trajetória dos estudantes ouvintes, os dados mostram que o percurso formativo funcionou como um disparador de reflexões e reposicionamentos identitários. Essa formação não se limitou ao contato com a Libras, mas se constituiu como um espaço de problematização da ausência da língua de sinais no currículo comum e da invisibilidade da comunidade surda nas escolas. Por meio das etapas denominadas *Descoberta* e *Interpretação*, os estudantes revisitaram suas histórias escolares, seus conhecimentos prévios e suas práticas para questionar se a escola em que estudaram ou atuarão está, de fato, preparada para acolher surdos. A análise das respostas ao questionário, dos registros das interações e dos excertos apresentados indicam que os participantes passaram a compreender que a Libras deve ser parte do cotidiano escolar não apenas por obrigação legal, mas como possibilidade de reconhecimento da diferença e valorização da pluralidade linguística. Assim, foi possível observar que a formação impactou diretamente na constituição de uma postura mais crítica e inclusiva dos participantes.

Em relação ao objetivo de investigar como a Linguística Aplicada e o *design thinking* poderiam fundamentar a estruturação da formação, denota-se que o uso de ambos os referenciais possibilitou maior integração entre teoria e prática. A aplicação do *design thinking* nas fases de *Ideação* e *Experimentação* favoreceu o planejamento de soluções pedagógicas criativas e aplicáveis, como o desenvolvimento de produções pedagógicas para serem utilizadas

na sala de aula. Ao adotar o *design thinking* como abordagem para organização da formação, os estudantes foram estimulados a criar recursos alinhados à realidade da escola de Educação Básica, ampliando o impacto da formação para dos estudantes do curso normal. A articulação com a Linguística Aplicada, por sua vez, permitiu problematizar as práticas de linguagem e refletir sobre as linguagens que atravessam a escola e a surdez, dando força ao caráter crítico da proposta. Dessa forma, o estudo mostrou que as escolhas metodológicas contribuíram diretamente para a criação de espaços formativos alinhados à realidade e conectados com as demandas da educação contemporânea.

Com foco nos produtos desenvolvidos durante o processo de formação, observa-se que a elaboração coletiva de materiais didáticos foi capaz de favorecer a ampliação de saberes sobre a Libras como parte para promoção de práticas pedagógicas, assim como reposicionou os estudantes como sujeitos com potencial para construir novos sentidos e práticas para o processo de inclusão. Os recursos criados, como jogos com numerais em Libras, atividades com o alfabeto manual e planos de aula integrando Libras e língua portuguesa, revelam que os participantes compreenderam a necessidade de ampliar a presença da língua de sinais nas práticas pedagógicas cotidianas. Esses produtos não foram apenas simbólicos ou experimentais, mas apresentaram viabilidade para implementação em escolas reais, como exemplo da dimensão situada da formação. Com isso, respondeu-se ao último objetivo específico, na medida em que é possível perceber que o desenvolvimento dos materiais consolidou os saberes construídos ao longo do processo e fomentou uma atuação docente mais engajada com a pluralidade de práticas culturais e linguísticas. A formação desenvolvida confirma que a Libras foi compreendida como um direito e um dever pedagógico, marcando uma mudança expressiva nas práticas e nas representações dos estudantes em formação.

Após todas essas constatações, a pesquisa apontou que o contato dos estudantes com a Libras, mediado por uma abordagem colaborativa e pela participação de uma pessoa surda, promoveu reflexões relevantes sobre a docência e sobre os direitos linguísticos no contexto educacional. A valorização da Libras deixou de ser um conteúdo periférico e passou a integrar a agenda formativa dos participantes, que se mostraram mais conscientes da responsabilidade que lhes cabe na construção de contextos pedagógicos mais equânimes. As análises realizadas indicaram que a experiência formativa possibilitou a ampliação de repertórios metodológicos, bem como um vetor para a transformação de atitudes frente à diferença. Em diálogo com autores como Flores (2015), Giroto, Martins e Lima (2015), Steyer (2020), reafirma-se que a formação de professores, quando pautada na experiência, na linguagem, na participação e prática, pode

contribuir decisivamente para a consolidação de ações pedagógicas mais comprometidas com o direito à comunicação e com o reconhecimento de múltiplos sujeitos no ambiente escolar.

Embora a inclusão da Libras nos currículos do curso normal esteja prevista por legislação, esta tese, amparada pelo percurso formativo desses estudantes participantes, reitera que a efetiva consolidação dessa medida pode depender de experiências que articulem teoria e prática. Espera-se que este estudo contribua para um entendimento mais aprofundado sobre a atuação da Linguística Aplicada na formação de professores, especialmente ao evidenciar como essa área do conhecimento pode intervir criticamente nas práticas escolares e formativas, rompendo com lógicas homogeneizadoras e promovendo o reconhecimento da diferença como potência. Ao refletir sobre a inserção da Libras na escolarização de estudantes ouvintes e na formação docente inicial, o estudo aponta caminhos possíveis para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas, como o *design thinking* e a aprendizagem situada. Os dados empíricos e teóricos apresentados demonstram que a presença da Libras nas práticas formativas pode maximizar o repertório linguístico e comunicativo dos futuros professores, sensibilizando-os para os desafios da inclusão, para a escuta da alteridade e para o compromisso ético com a educação e a inclusão. Acredita-se que os achados da pesquisa possam inspirar outras iniciativas que envolvam estudantes de magistério e licenciaturas diversas em processos de formação comprometidos com a diversidade de saberes e línguas.

Vale considerar que, caso este trabalho não tivesse sido atravessado por múltiplas dimensões da formação docente, as dificuldades metodológicas e epistemológicas talvez não tivessem emergido com tamanha intensidade. No entanto, se a opção tivesse sido pelo controle rígido da análise de dados, reduzindo a complexidade da escola à lógica da mensuração, teria se perdido a potência da escuta situada e do envolvimento ético com os participantes. Habitar a Linguística Aplicada em sua vertente crítica foi o que possibilitou compreender que pesquisar com sujeitos implica afetar-se, negociar sentidos e acolher incertezas. Ainda que a pesquisa participante tenha exigido mais tempo e cuidado do que métodos tradicionais, foi justamente ela que ensinou que a escuta é prática política, e que vozes historicamente silenciadas precisam ser não apenas ouvidas, mas reconhecidas como produtoras legítimas de saberes.

Se os encontros com os estudantes do curso normal não tivessem acontecido em sua materialidade sensível e contraditória, talvez esta pesquisa tivesse se limitado a um discurso sobre inclusão, sem tocá-la em sua concretude. Se os sujeitos não tivessem compartilhado suas dúvidas, resistências e aprendizagens, dificilmente eu teria compreendido que a formação em Libras é atravessada por dimensões institucionais, afetivas e políticas que não cabem, somente, em prescrições. Se houver interesse em avançar nesse campo, futuras investigações poderão se

dedicar a compreender como as políticas linguísticas se efetivam (ou não) nas escolas, assim como explorar os efeitos formativos de propostas que integrem Libras, cultura surda e pedagogias colaborativas. Se desejarmos uma educação que reconheça a diferença como constitutiva da experiência escolar, será necessário investir em pesquisas que articulem tecnologias acessíveis, narrativas digitais e práticas translíngues (Meulder *et al.*, 2019; Ildebrand, 2025), ampliando o horizonte da inclusão.

Com a finalização desta tese, considera-se que a investigação aqui desenvolvida oferece contribuições significativas para o fortalecimento da formação de professores, assim como para a formulação de políticas públicas que reconheçam a Libras não apenas como um direito linguístico da comunidade surda, mas como uma língua capaz de transformar práticas educacionais e relações sociais no cotidiano escolar. Ao evidenciar a importância de práticas pedagógicas que valorizem a língua de sinais e promovam sua circulação nos espaços educativos, este trabalho reforça que a inclusão não se constitui como evento pontual, mas como um processo contínuo de revisão das estruturas escolares, curriculares e formativas. Longe de representar um ponto final, estas considerações indicam caminhos possíveis para novos questionamentos e aprofundamentos, reiterando que a pesquisa em Linguística Aplicada permanece em constante diálogo com os sujeitos, as práticas e os contextos em que se insere. Nesse sentido, os achados desta tese também podem subsidiar propostas futuras de ensino de Libras em formações adicionais de professores, com foco na produção e compartilhamento de materiais e recursos didáticos que integrem a língua de sinais ao cotidiano escolar de forma situada e comprometida com a diferença.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93–116.

ARAÚJO, Aline Cássia Silva; OLIVEIRA, Francisco Kelsen. Revisão Sistemática da Literatura sobre Tecnologias digitais de informação e comunicação de tradução do par linguístico Português Libras. **Revista Semiárido De Visu**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 286–299, 2021.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida Araújo. Inclusão e equidade nas oportunidades de ensino: o estudante surdo no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 2, p. 218-237, 2020.

AUSÊNCIA de intérpretes de Libras. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo. Publicado pelo canal YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qc6LNHV4t9c>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BARBOSA, Rosemary Pereira; VIEIRA, Luciana Mary de Carvalho Martins; SOUZA, Sonara Cristina de. Inclusão escolar dos alunos surdos através do bilinguismo. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 25, 2021.

BILTHAUER, Marisa Inês; GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. Contribuições, potencialidades e dificuldades do ambiente Google Sala de Aula para o processo ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. 1-14, 2021.

BIRHANE, Abeba *et al.* Science in the age of large language models. **Nature Reviews Physics**, v. 5, n. 5, p. 277-280, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **CONEP - Ofício Circular Nº 2 de fevereiro de 2021** (2021, 24 fevereiro). Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **CONEP - Resolução Nº 510** de abril de 2016. (2016, 07 abril). Diretrizes éticas específicas para pesquisas em ciências humanas e sociais (CHS). 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **CONEP - Resolução Nº 466** de dezembro de 2012. (2012, 12 dezembro). Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-Libras-lei-10436-02#art0>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRITO, Estela Denise Schütz. **Memórias de Ex-Alunos(as) do Internato da Escola Normal Evangélica em São Leopoldo/RS: práticas cotidianas e cultura escolar (1950-1966)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

BRITO, Fábio Bezerra *et al.* O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G. (Orgs.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 67-103.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. TB-Edições Tempo Brasileiro, 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. Similarities & differences in two Brazilian sign languages. **Sign Language Studies**, Washington, v. 42, n. 1, p. 45-56, 1984. <https://doi.org/10.1353/sls.1984.0003>

BRITO, Maria Durciane Oliveira et al. O Ensino de Libras em uma Escola Pública: Vivências e Experiências de um Estágio Supervisionado em Libras. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 143-150, 2022.

BROWN, Tim; KATZ, Barry. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. (Tradução De Cristina Yamagami) Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC. 1992. p. 15-23.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular. 2000. p. 17-32.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras. 1998. p. 129-142.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. **Mosaico da escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2015.

CLARKE, Victoria. What is thematic analysis? [Vídeo]. 2018. Disponível em: https://youtu.be/oY_nlcgZoac?si=0WeJk9Y3KnPMT5Kk. Acesso em: 22 mar. 2025.

COHEN, Sheldon *et al.* Measuring the functional components of social support. In: SARASON, I & SARASON, B. (Eds.), **Social support: Theory, research, and applications**. The Hague, Netherlands: Martinus Nijhoff, 1985. p. 73–94.

COUNCIL OF EUROPE. European charter for regional or minority languages. European Treaty Series, n. 148, p. 1-14, 1992.

CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello. **Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019, p.188.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIDÓ, Andréia Gulielmin. **Pareceres Descritivos de alunos surdos: revelações sobre seu desempenho em língua portuguesa no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

DONATELLI, Lucia; KOLLER, Alexander. Compositionality in computational linguistics. **Annual Review of Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 463-481, 2023.

FELIPE, Tanya Amara; BULHÕES, Elaine; BULHÕES, Paulo. Formação de instrutores surdos para o ensino de Libras como L2 a partir do material didático Libras em Contexto. In: Alexandre Melo de Sousa, Rosane Garcia, Tatiane Castro dos Santos. (Org.). **Perspectivas para o ensino de línguas**: volume 4. Rio Branco: Editora da Universidade Federal do Acre - Edufac, v. 4, p. 61-77, 2020.

FELIPE, Tanya. Políticas públicas para a inserção da Libras na educação de surdos. **Revista Espaço**, v. 25, 2006.

FERRARINI, Rosilei; TORRES, Patrícia Lupion. CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR POTENCIALIZADO PELO USO DE TDIC. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1342-1367, 2021.

FERREIRA, Sergio. **A construção da identidade do ouvinte aprendiz de Libras como segunda língua**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

FLORES, Vinícius Martins. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORDANI, Liliane. Educação de surdos: práticas de letramento e de significação. In: LOPES, Maura Corcini. (Org.). **Cultura Surda e Libras**. 1ªed. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 10, n. esp. 1, p. 741-758, 2015.

GONSALES, Priscila et al. **Design Thinking para Educadores**. São Paulo: Instituto Educadigital, 2014.

GROSJEAN, François. Individual bilingualism. In. ASHER, R. E. (Ed.). **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press 1994a. p. 1656-1660.

GROSJEAN, François. Sign bilingualism: Issues. In. ASHER, R. E. (Ed.). **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press. 1994b. p. 3889-3890.

IBGE. Censo 2010. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos. Explorando Múltiplas Linguagens na Alfabetização: produção textual no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Querubim (Online)**, v. 03, p. 20-30, 2021.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos. FLORES, Vinícius Martins. From writing to translation/interpretation in sign language: multimodal production in the Libras course. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 21, p. 1-15, 2023.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos. **Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa no Ensino Médio**: uma proposta de ensino com foco em língua e cultura surda. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos. Língua minoritária na formação de professores de nível médio: entre reflexões e experiências. **Licencia&acturas**, v. 10, n. 1, p. 7-18, 2022.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos; AMORIM, Ana Patrícia; FRONZA, Cátia de Azevedo. Redes Colaborativas de Potencialização do Desenvolvimento: práticas formativas e desenvolvimento de plataforma digital. In: **XII Seminário Educação Infantil em Debate e II Congresso de Alfabetização do GEALI - Pedagogias da Infância: docência, crianças e as múltiplas linguagens**, 2025, Porto Alegre. Anais [...] Rio Grande: FURG, 2025.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos; FRONZA, Cátia de Azevedo. Mãos que ensinam: proposta de formação inicial de professores de nível médio com foco na Libras, Educação de Surdos e Inclusão. **ReVEL, edição especial**, v. 21, n. 20, 2023.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos; FRONZA, Cátia de Azevedo; DUART, Patrícia. Trabalho por Redes Colaborativas de Potencialização de Desenvolvimento (TRCPD): diálogo, planejamento e ações com foco na linguagem junto a docentes de rede municipal de ensino.

In: **VIII Congresso Internacional de Educação da UNISINOS**, VIII, 2024, Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre: UNISINOS, 2024.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos; FRONZA, Cátia de Azevedo; LUIZ, Simone Weide. Quando a língua portuguesa visita a Libras: explorando o design thinking e o contato entre línguas no Ensino Médio. **Revista Linguagem & Ensino** –UFPEL, p. 1162-1178, 2020.

ILDEBRAND, Isaías dos Santos; MACHADO, Ana Paula; MARQUES, Letícia Moraes. Diversidade linguística na educação: a integração da Libras no ciclo de alfabetização. **Revista Querubim (Online)**, v. 3, p. 40-46, 2025.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras. 1998, p. 51-77.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, p. 243-247, 2015.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez: processos educativos e subjetividade**. Lovise. 2000.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: DE GÓES, Maria Cecília Rafael; DE LAPLANE, Adriana Lia Friszman. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez. (Orgs.) **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes. 1998.

LEFFA, Vilson José, FIALHO, Vanessa; BEVILÁQUA, André. Firpo.; COSTA, Alan Ricardo (Orgs.). **Tecnologias e Ensino de Línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. 1.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2921/1/Tecnologias%20e%20ensino%20de%20l%20c3%adnguas.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

LEITE, Tarcísio Arantes; MCCLEARY, Leland. Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte. In: QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne (Org.). **Estudos Surdos IV**. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2009. p. 242-277.

LEVINO, Danielle de Azevedo et al. Libras na graduação médica: o despertar para uma nova língua. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, p. 291-297, 2013.

LIMA, Naiandra Ramos; OLIVEIRA, Afrânio Pereira. A política de educação inclusiva na perspectiva da diversidade e da equidade na educação. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 1, n. 22, p. 88-104, 2024.

LIMBERGER, Bernardo Kolling *et al.* Minority Language. **Revista Linguagem & Ensino** - UFPEL, p. 894-899, 2020.

LIMBERGER, Bernardo Kolling *et al.* Minority languages. **Revista Linguagem & Ensino**, 23(4), 894-899, 2020. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.19938>

LOPES, Bruno Rege; SANTOS, Mônica Maria. Filhos surdos, pais ouvintes: contribuições da família para a aprendizagem de língua portuguesa. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 46, p. 214-224, 2021.

LUIZ, Simone Weide. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

LUIZ, Simone Weide; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli; FRONZA, Cátia de Azevedo; PACHECO, Alice Virgínia de Oliveira. A BNCC e o ensino de leitura e escrita no primeiro ano do ensino fundamental: o trabalho do professor. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 17, p. 68-84, 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, Andre. Alfabetização de crianças na pandemia da Covid-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19: retratos de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Pá de Palavra, 2022. v. 1, p. 17-32.

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos. **Língua portuguesa para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre atividades em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada), São Leopoldo, 2018.

MELLO, Daniele de. **Contribuições do Design Thinking para a Educação: um estudo em escolas privadas de Porto Alegre/RS**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

MEULDER, Maartje *et al.* Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, Londres, v. 40, n. 10, p. 892-906, 2019.

MOITA -LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola. 2006.

MOITA -LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de linguística aplicada**. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MUCK, Gisele Farias. **O status da Libras e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

NASCIMENTO, Leoni Ramos Souza. **O sistema signwriting como suporte para desenvolvimento na leitura em língua portuguesa como segunda língua**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Rondônia, 2018.

NEIGRAMES, Wáquila Pereira; SANTOS, Lucas Eduardo Marques; ALMEIDA, Fabíola Aparecida Sartin Dutra. O ensino de Libras e a Linguística Aplicada: uma ponte possível. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 67-82, 2018.

NOEL, Lesley-Ann. **Teaching and Learning Design Thinking through a Critical Lens at a Primary School in Rural Trinidad and Tobago**. 2018. Tese (Doutorado) – North Carolina State University, 2018.

OCHS, Elinor; CAPPS, Lisa. **Living Narrative: creating lives in everyday storytelling**. Cambridge: Harvard University Press. 2001.

OLIVEIRA, Alexandra Ohana Andreatta de. **Libras, ASL, português e inglês nas aulas de língua inglesa em turma de alunos surdos: o papel da mediação e do trabalho colaborativo em atividades de modalidade escrita e sinalizada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

OSTERMANN, Ana Cristina; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. A Linguística Aplicada que se faz 'aqui': dez anos formando doutoras e doutores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 687-698, 2019.

PAPASTRATIS, Ilias *et al.* Artificial intelligence technologies for sign language. **Sensors**, v. 21, n. 17, p. 5843, 2021.

PEDROSA, Cleide Emília Faye; SANTOS, Ivy Beatriz Alves. Direito dos surdos à informação: ações institucionais na pandemia da Covid-19. **Revista Philologus**, v. 28, n. 84, p. 109-23, 2022.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. A língua de sinais brasileira: análise de material didático de ensino como segunda língua para ouvintes. **Linguagem**, São Paulo, n. 1, p. 1-14, 2009.

QUADROS, Ronice e KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira – estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice. **Educação de Surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REZENDE, Joseane Rosa Santos. Aprendizagem colaborativa no ensino de Libras como segunda língua para alunos ouvintes. **Caletrosópio**, v. 8, p. 34-49, 2020.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.

ROSSI, Renata Aparecida. A Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de história & ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p.1-15, 2009.

SCHIEHL, Edson Pedro; GASPARINI, Isabela. Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido. **Renote**, v. 14, n. 2, p. 1-10, 2016.

SILVA, Gabrielle Lenz da et al. Contexto histórico e político para uma ação propositiva de organização e operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de estudantes com deficiências. **Archivos analíticos de políticas educativas / Education policy analysis archives**, v. 30, p. 1-31, 2022.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.

SILVA, Ivani Rodrigues. Educação Bilíngue para Surdos e valorização de línguas minoritárias. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 44, n. 2, p. 574-583, 2015.

SILVA, Kleber Aparecido da; MAKALELA, Leketi. Língua, Raça e o Sul global: enfocando as lentes para a igualdade e a justiça social num mundo multipolar contemporâneo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 64, p. e025006, 2025. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8678461>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SILVA, Lázara Cristina da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; TARTUCI, Dulcéria. A língua brasileira de sinais nas universidades públicas da região centro oeste: dilemas, conquistas e horizontes. **Educação e Filosofia**, v. 29, p. 375-396, 2015.

SILVA, Roseli Reis. O ensino da LIBRAS para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALBRES, Neiva de Aquino. (Org.). **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. 1ed. São Paulo: FENEIS, v. 1. 2012. p. 105-130.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. [S.l.]: Mediação. 2001.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais no cenário da Linguística Aplicada Brasileira. **Domínios de Lingu@Gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 851-863, 2016.

SOUZA, José Edimar. O “Estadual de Sapiranga/RS” nas memórias de Normalistas (1963-1972). **Revista Latino-Americana de História**, v. 5, n. 16, p. 177-198, 2016

SOUSA, Cláudio Henrique Silva; JUNIOR, Geraldo Braz. Tecnologias assistivas e inteligência artificial para tradução e ensino de Libras. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 2, 2025.

SPAGNOLO, Carla. **A formação continuada de professores: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

STAUDT, Letícia. **Eu não sei falar direito, então eu erro a palavra: problematizando os desvios fonológicos no processo de alfabetização escolar**. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

STAUDT, Letícia; FRONZA, Cátia de Azevedo. Estímulo à consciência fonológica para a superação de desvios fonológicos identificados em crianças do ensino fundamental: o Fonodado. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 941-969, 2015.

STEYER, Daiana. “**Não tem material didático para surdo; eu pesquiso a vida inteira**”: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMA, Adriana da Silva; OLIVEIRA, Claudio José . Educação de Surdos: políticas e práticas. **Reflexão e Ação (Online)**, v. 23, p. 1-8, 2015.

TILS AVATAR PRA QUÊ? Um documentário sobre as impressões de usuários da comunidade surda gaúcha. Direção de Vitor Willian Gasparello. Curso de Tecnologia em Produção Multimídia, 2024. **Documentário** (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: <https://youtu.be/yz14fzigzQg?si=r19muC1dv2m0-Bmq>. Acesso em: 26 set. 2025.

VALADÃO, Michelle Nave *et al.* Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 125-147, 2016.

VALADÃO, Michelle Nave; ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkilk. Abordagem intercultural no ensino da Libras para estudantes ouvintes de uma escola inclusiva. **Revista Interletras**, v. 6, n. 25, p. 1-17, 2017.

VERONELLI, Gabriela A. Sobre a colonialidade da linguagem. **Universitas Humanística**, n. 81, p. 33-58, 2016.

VOLMER, Lovani. **A escola e seus nós**. 1. ed. Editora Feevale, 2017.

WITKOSKI, Silvia Andreis. **Educação de surdos e preconceito**. Curitiba, PR: CRV. 2012.